

## **Maskuliinisuuden rakentuminen alakoulussa**

Elisa Wulff-Johanson

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

12/2010

Käyttäytymistieteiden laitos

Helsingin Yliopisto

Ohjaaja: Leila Pehkonen

# Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	1
2. Keskustelu pojista .....	3
2.1 Erilliskoulusta yhteiskouluun .....	4
2.2 Eivätkö pojat sitten menesty koulussa? .....	7
3. Koulu ja sukupuoli .....	11
3.1 Sukupuolen määrittelyä .....	12
3.2 Maskuliinisuus .....	14
3.3 Pojat ja tytöt koulussa .....	17
3.4 Poikana koulussa .....	23
4. Tutkimusasetelma .....	27
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	27
4.2 Etnografia metodologiana .....	28
4.3 Kentälle valmistautuminen .....	30
4.4 Tutkimusaineiston hankinta .....	32
4.5 Aineiston analyysi .....	37
5. Tuloksia .....	39
5.1 Koulussa on monenlaisia tapoja olla poika .....	40
5.2 Hegemonisen maskuliinisuuden ihanne näkyy ja kuuluu .....	42
5.3 Äänekkäät pojat näkyvät .....	44
5.4 Kouluyhteisö rakentaa määrätynlaista maskuliinisuutta .....	47
5.5 Suosittu poika saa menestyä koulussa, jos menestyy myös urheilussa .....	51
5.6 Koulussa pärjää kun tekee töitä, mutta sitä ei pidä näyttää .....	54
5.7 Koulumenestystä, mutta ei hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevat pojat .....	55
6. Pohdinta .....	57
6.1 Keskustelua tuloksista .....	57
6.2 Menetelmän, luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua .....	61
6.3 Lopuksi .....	63
Lähteet .....	64
Internet lähteet .....	69
Haastattelurunko .....	71

# 1. Johdanto

Huoli poikien menestymisestä koulussa on noussut Suomessa mielenkiinnon kohteeksi. Lehtien yleisönosastoilla käy vilkas keskustelu poikien pärjäämisestä (ks. esimerkiksi Helsingin Sanomat mielipide 11.10.2009, 13.6.2007, 22.6.2007, 22.11.2004, 3.11.2004), lisäksi pojat ja yleensä heidän kasvatuksensa ovat olleet esillä monessa mediassa ja asiantuntijoiden selvityksissä (ks. Helsingin Sanomat kotimaa 19.5.2007, sunnuntai 14.12.2003, Cacciatore & Koiso-Kanttila kirja Pelastakaa pojat!). Pisa-tutkimuksen tuloksissa esille tullut ero suomalaisten poikien ja tyttöjen välillä, tyttöjen hyväksi, on nostanut esille erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä poikien pärjäämisestä. (Gorard & Smith 2004, Lahelma 2005).

Poikien ja tyttöjen erilaisen koulumenestymisen pohdinta ei ole vasta 1990-luvulla esiin nostettu ilmiö. Cohen (1998, 22–23) kirjoittaa, että historiallisesti tarkasteltuna pojat ovat epäonnistuneet aina, mutta aikaisemmin tämä ei ole johtanut vakavaan huoleen. Englannissa on jo 1700-luvulta asti keskusteltu poikien heikosta koulussa pärjäämisestä. Nykyinen keskustelu sukupuolista ja koulutuksesta sijoittuu täten historialliseen jatkumoon (Palmu 2003, 180). Poikia pidetään yleisesti epäonnistujina ja tyttöjä menestyjinä, näin ollen kaksi sukupuolta nähdään omina kategorioinaan, joita vertaillaan. Feministisen tutkimuksen piirissä onkin pohdittu, miksi poikien koulumenestys on jälleen kerran esillä. Erilaisista perusteluista poikien heikolle menestymiselle koulussa kuin myös itse koko aiheen olemassaolosta olisi keskusteltava laaja-alaisesti. (Cohen 1998, 26–27.)

Omakohmainen kiinnostukseni aiheeseen syntyi ollessani opettajan sijaisena alakoulussa. Osa sijaistamani luokan pojista ei innostunut mistään koulutehtävästä, energia käytettiin erilaisiin tunnilta pinnaamisyrityksiin, sijaisen hännäämiseen ja työrauhan rikkomiseen. Välitunnit vaikuttivat koulussa mieluisimmilta asioilta. Ryhdyin pohtimaan, mistä tämä johtuu, onko koulu ainakin osalle pojista vääränlainen. Onko koulussa jokin vinossa, kun siellä oppiminen ei kaikille maistu. Eikö poikien keskinäiset säännöt salli innostumista kouluopetuksesta? Nykyaikana koulu nähdään naisvaltaisena instituutiona. Suurin osa opettajistakin on naisia. (Skelton & Francis 2003, 6–7.) Onko siis niin, että ollakseen mies, on kapinoitava tätä feminiinisyyden linnaketta vastaan.

The School the Art Institute of Chicagon professori Therese Quinn totesi Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan Sukupuolitietoinen koulutus -hankkeen tutkimusfoorumin seminaarissa (11.12.2009), että huoli poikien pärjäämisestä koulussa pitäisi laajentua myös huoleen siitä, että vaikka heillä on huono koulumenestys, niin pojat kasvettuaan miehiksi tuntuvat omistavan kaiken vallan ja rahan yhteiskunnassa. Kasvatustieteen laitoksen professori Elina Lahelma totesi, että kysymyksen ei pitäisikään olla huolesta, vaan yleensä siitä millaista maskuliinisuutta odotetaan koulussa. Kyseinen lyhyt keskustelu fokusoi tutkimusaiheeni. Sen sijaan, että lähtisin etsimään ongelmaa oppiaineista tai opetusmenetelmistä, keskityn maskuliinisuuteen koulussa.

Maskuliinisuus käsitteenä ei ole määriteltävissä yksiselitteisesti. Sille annetut merkitykset koetaan ajassa ja paikassa muuttuvina, eri aikakaudet ja eri kulttuurit antavat sille omanlaiset leimat. Maskuliinisuus ei ole tässä ajassakaan yksiselitteistä ja samanlaista kaikille miehille, vaan on olemassa useita erilaisia maskuliinisuuksia, jotka ovat keskenään hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. (Lehtonen 1995, 25–30.) Vaikka maskuliinisuus voidaan määritellä biologisesti, niin tässä tutkielmassa maskuliinisuutta ei lähdetä tarkastelemaan sen varassa, vaan maskuliinisuus nähdään kulttuurisesti rakennetuksi, eikä miehissä tai pojissa luonnostaan olevaksi ominaisuudeksi.

Koska kiinnostukseni syntyi sijaisuuteni aikana alakoulussa, päätin rajata tutkittavaksi alakoulun pojat sekä tytöt, opettajia unohtamatta. Tämän tutkimuksen metodologiana on etnografia. Etnografiaa on käytetty paljon juuri tutkittaessa koulua ja luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa. Etenkin feminististä etnografiaa eli tapaa nähdä toisin on käytetty kun on haluttu tutkia alistettuja tai syrjittyjä ryhmiä. Myös, kun halutaan nähdä normatiivisen toiminnan taakse, on feministinen etnografia oivallinen tapa tutkia. Etnografia tutkimusmetodologiana mahdollistaa tutkijan pääsemisen itse näkemään tutkimuskohteensa autenttisessa tilanteessa, tällä tavoin tutkija voi tehdä tutkimuksellaan näkyväksi erilaisia eroja tuottavia tai ihmisten toimijuutta rajoittavia tekijöitä. (Lappalainen 2007, 9-14.) Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää maskuliinisuuden rakentumista koulussa ja siihen kietoutuvia tekijöitä. Tällöin etnografinen tutkimusote, kentällä eli luokkahuoneessa havainnointi ja havainnointien kautta syntyneet keskustelut valoittavat ilmiötä monipuolisesti.

## 2. Keskustelu pojista

1990-luvun puolivälissä huoli poikien selviytymisestä koulussa nousi julkiseen keskusteluun. Poikien huono pärjääminen koulussa ei kuitenkaan ole uusi aihe. Jo 1800-luvun lopulla Englannissa pohdittiin poikien ongelmia. (Reye 2003, 151, 153.) Näyttääkin siltä, että poikien alisuoriutumisesta keskustellaan aina vaan uudestaan (Lahelma 2005). Muun muassa englantilainen Paul Willis (1984, 4, 155) totesi jo noin 30 vuotta sitten tutkimuksissaan, että työväenluokkaiset pojat eivät kokeneet koulua omakseen. Perinteisen teollisuuden vähenemisen myötä oli syntynyt pelko työväenluokkataustaisten valkoihoisten poikien tulevaisuudesta. 'Koulusta palkkatyöhön tehtaaseen' -malli ei enää toiminut yhteiskunnallisten muutosten takia. Koulussa huonosti menestyneet pojat eivät löytäneet paikkaansa yhteiskunnassa. Willisin mukaan työväenluokan poikien oma kulttuuri oli tehokkain tekijä siinä prosessissa, jonka seurauksena osa heistä antautui ruumiilliseen työhön, sen sijaan, että olisivat valinneet jatkokouluttautumisen.

Poikien alisuoriutumisesta on tullut kansainvälinen ilmiö. Epstein, Elwood, Hey & Maw (1998, 6–9) mukaan keskustelua aiheesta käydään monissa maissa, kuten Englannissa, Australiassa, Yhdysvalloissa, Kanadassa, Saksassa, Tanskassa kuin Japanissakin. Diskurssit vaihtelevat joko poikaparkojen säälimisestä tai heikoista kouluista, poikien oikeutukseen olla poikia, tyyliin: pojat ovat poikia. Poikien säälimisessä pojat, ja miehet yleensä, nähdään uhreina. Itsevarmat feministinaiset koetaan hyökkäävinä ja miesten omaa asemaa uhkaavina. Tämän näkemyksen mukaan naiset vyöryvät ja valtaavat niin oppilaitokset kuin yhteiskunnan merkittävät paikat. Tämän näkemyksen omistavat toivovat paluuta vanhaan, missä miehillä ja naisilla oli omat alueensa ja miehet pystyivät käyttämään omaa luonnollista miehistä voimaansa. Toiset syyttävät huonoja kouluja poikien huonosta menestyksestä. Uudenlaisessa markkinataloudessa liiketalouden malleja sovelletaan koululaitokseen. Koulujen on oltava tehokkaita, kilpailtava keskenään ja tuotettavia loistavia lopputuloksia. Eri maissa uusi kulttuuri näyttäytyy eri tavoin. Yhteistä on ajatus siitä, että heikot koulut tuottavat heikkoja oppilaita. Pojat ovat poikia -diskurssi perustaa näkökantansa biologiaan, missä pojat ovat sekä muuttumattomia että muuttamattomia. Poikana olemiseen kuuluu aggressiivisuus, tappeleminen ja viivästynyt aikuisuus. Tämän näkemyksen mukaan huono koulumenestys ei johdu kuitenkaan pojista itsestään, vaan ennemminkin koulun käytännöistä.

Suomessa keskustelu poikien heikosta suoriutumisesta koulussa voimistui Pisa-lukutaitotestitulosten myötä. Suomalaiset pojat pärjäsivät kansainvälisessä vertailussa erinomaisesti, mutta heidän tuloksensa oli heikompi kuin suomalaisten tyttöjen. Pojat itse asiassa päihittivät lukemisessa suurimman osan muiden Euroopan maiden tytöistä, mutta ero suomalaisten tyttöjen ja poikien välillä oli huomattava. (Lahelma 2005, Gorard & Smith 2004.) Näin ollen kysymys Suomessa onkin enemmän poikien ja tyttöjen eroista, kuin poikien heikosta menestymisestä koulussa. Puhe poikien huonosta koulumenestyksestä on enemmänkin kategorista yleistystä, eikä vastaa todellisuutta. Kategorisoituminen saattaa johtaa asian luonnollistumiseen, jolloin puhutaan tyttöjen ja poikien biologisista eroista. Yleistäen puhutaan kaikista pojista, vaikka huono koulumenestys todellisuudessa koskettaa vain osaa joukosta. Huoli on myös suhteellista, Pisa-tutkimuksen valossa poikien pärjääminen on suhteessa tyttöihin. (Lahelma 2009, 136–140.) Silti ongelma nimeltä ”Pojat” vaikuttaa olevan todellinen. Lehtien mielipidepalstoilla käydyssä keskustelussa huolestuneina on esitetty näkemyksiä peruskoulun sopimattomuudesta pojille (ks. esim. Helsingin Sanomat mielipide 6.10.2009). Lahelma (2009, 137) kertoo, että koulua on kritisoitu naisvaltaisena instituutiona ja sen käytännöt on nähty tytöille sopivimpina.

Koulu oli kuitenkin alun perin tarkoitettu pojille. Tyttöjen pääsy opintielle mahdollistui vasta paljon myöhemmin ja silloinkin tytöille oli omat koulunsa ja pojille omansa. Seuraavaksi käyn läpi historiallista muutosta erilliskouluista yhteiskouluihin, jonka jälkeen paneudun tarkemmin poikien menestymiseen koulussa.

## **2.1 Erilliskoulusta yhteiskouluun**

Alun perin Suomen koululaitos oli yksinomaan perustettu ruotsia ja saksaa puhuvien yläluokkaisten perheiden pojille. Yläluokan tyttöjä opetettiin kotona; tosin Viipurissa, Turussa ja Helsingissä oli jo 1840 -luvulla tyttökouluja. Kaikille tarkoitettuja kansakouluja alettiin perustaa vuoden 1866 kansakouluasetuksen myötä, tavoitteena oli talonpoikien kasvattaminen. Se oli kunnallinen koulu, jolle valtio saneli sisältöjä. Mutta vasta 1900-luvun alussa, oppivelvollisuuden säätämisen myötä, laajamittaisesti suomenkieliset, tytöt, maaseudun väestö ja alempi kansankerros pääsivät koulunpenkille. (Kivinen & Rinne 1994, 69, Hakaste 1992, 62–63, Ahonen 2003, 11.)

Noin sata vuotta sitten kouluopetus oli myös eriytynyt sukupuolen mukaan. Pojille oli omat koulunsa ja tytöille omansa. Opetussisällöissä oli myös eroja. Tyttöjen koulutuksessa haluttiin ottaa naisen ominaislaatu huomioon, sen vuoksi alkuaan tyttökouluissa ei ollut tavoitteena ylioppilastutkinnon suorittaminen. (Hakaste 1992, 349, Jauhiainen 2009, 102.) Poikien koulutus oppikouluissa johti yliopisto-opintoihin ja julkisiin virkatehtäviin, näihin tehtäviin naisilla ei ollut pääsyä (Gordon & Lahelma 1994, 125). Vuonna 1945 YK:n peruskirjaan sisällytettiin periaate miesten ja naisten tasa-arvosta. Suomessa 1960-luvun lopulta lähtien tasa-arvopolitiikka on pyrkinyt vaikuttamaan myös koulun toimintaan, sen opetussuunnitelmiin ja muihin säännöksiin. Lisää pontta tasa-arvokeskusteluun toi 1970-luvulla Yhdysvalloista levinnyt feministinen kritiikki. Feministit toivat esille koulussa vaikuttavia sukupuolistereotyyppioita, jotka ilmenevät niin oppimateriaaleissa kuin koulun arkisissa käytänteissä (Syrjäläinen & Kujala 2010, 25–27.) Nykyään avoimesti sukupuolia erottelevasta ja dualistisesti rakentuneesta koulusta on siirrytty sukupuolineutraaliin järjestelmään (Jauhiainen 2009, 102). Sukupuolineutraaliopetus kadottaa kuitenkin sukupuolen kokonaan, jolloin piiloon jää myös opettajien omat asenteet ja näkemykset sukupuolesta ja tasa-arvosta. Sukupuolineutraalius tarkoittaa, että sukupuolten välisiä eroja ei tunnisteta, eikä välttämättä tunnusteta. Tämän päivän tavoitteena onkin, että opetuksen tulisi olla sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 25–26).

Nykyinen tasa-arvolaki kieltää kaikenlaisen syrjinnän ja epätasa-arvoisen kohtelun sukupuolen perusteella (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>). Nyky-yhteiskunnassa ei enää ajatella, että yhteiskunnan julkinen alue olisi vain miehille tarkoitettu, vaan naisilla on samat mahdollisuudet päästä ammatteihin ja tehtäviin, jotka aikaisemmin olivat vain miesten ulottuvissa. Silti edelleen suurin osa teollisuuden ja politiikan johtotehtävistä on miesten hallussa, naisten tulotaso on heikompi kuin miesten ja naisten töitä ei arvosteta samassa määrin kuin miesten. (Lehtonen 1995, 20.) Suomessa työmarkkinat ovat edelleen kovin sukupuolisegregoituneet, minkä vuoksi opetusministeriö on asettanut työryhmän, jonka tavoitteena on opetuksen ja koulutuksen kautta löytää keinoja sukupuolisegregaation lieventämiseen (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 15; [http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/segregaation\\_lieventamistyoryhma](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/segregaation_lieventamistyoryhma)).

Viime vuosisadan alkupuolella käyty keskustelu yhteiskasvatuksesta ja erilliskasvatuksesta johti tällöin myös siveellisyyden ja seksuaalisuuden teemoihin. Yhteiskoulun pelättiin

uhkaavan sukupuolisiveellisyyttä ja toisaalta vaarantavan poikien miehisyyden. Uhkana oli, että pojista tulisi naisellisen pehmeitä. Poikien nähtiin tarvitsevan tiukkaa kuria ja miehistä kasvatustotetta. Toisaalta yhteiskoulua ja sen siveellisyyttä puolustettiin siten, että tytöt ja pojat oppivat tuntemaan toisensa jo kouluympäristössä, jolloin keskinäinen suhde muodostui luonnolliseksi, eikä toisesta sukupuolesta olevat käsitykset olleet mielikuvituksen varassa. (Jauhiainen 2009, 122–123.)

Jauhiainen (2009, 117) on tutkinut naisasianaista Lucina Hagmania, joka toimi 1800-luvun ja 1900-luvun vaihteessa johtajaopettajana eri oppilaitoksissa. Lucina Hagman analysoi poikien ja tyttöjen opettamista ja huomasi sukupuolen vaikuttavan siihen, mihin oppilaiden mielenkiinto kohdistui. Toisaalta hän kertoi huomanneensa, että eri sukupuolet voivat oppia toinen toisiltaan, joka auttoi sekä tyttöjen, että poikien kehitystä kunnon kansalaiseksi. Yhteiskoulu toi myös uutta haastetta opettajakunnalle tasavertaisena oppilaiden kohteluna ja kielenkäytön omaksumisena. Koko koulun tuli omaksua uudenlaiset käytännöt. (Hagman 1897, 46–47.) Sukupuolen mukaisista opetussuunnitelmista siirryttiin kansakoulun kautta peruskoulun yhtenäisiin opetussuunnitelmiin. Nykyään opetushallitus antaa peruskoululle opetussuunnitelman kansallisen kehiksen, jonka pohjalta jokainen opetuksen järjestäjä tekee koulukohtaisen opetussuunnitelman. Peruskoulun eri luokka-asteilla on yksilöidyt tavoitteet eri oppiaineille. Alakoulussa 1.–6. luokilla opiskellaan äidinkieltä, matematiikkaa, kuvataidetta, musiikkia, liikuntaa ja käsitöitä (sisältäen teknisen työn ja tekstiili työn). Valinnainen vieras kieli tai toinen kotimainen kieli tulee lukujärjestykseen yleensä 3. luokasta lähtien. Ympäristö- ja luonnontietoa opetellaan 1.–4. luokilla. Biologia, maantieto, fysiikka, kemia ja historia tulevat uusina oppiaineina lukujärjestykseen 5.luokalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Keskusteltaessa yhteisopetuksesta tai erillisopetuksesta lähtökohtana ovat sukupuolierot. Eron käsite liittyy keskustelun feministisen ajattelun kenttään (Frank, Kehler, Lovell & Davison, 2003, 119). Pohdittavaksi tulee myös muiden erojen merkitys. Koulut ovat moniulotteisia sosiaalisia organisaatioita, joissa monet tekijät ja toimijat vaikuttavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että koulun oppilasvalinta kriteereillä näyttää olevan enemmän merkitystä koulumenestykseen kuin sillä onko koulu yhteiskoulu vai erilliskoulu. (Smithers & Robinson 2006, 5.)



1990-luvulla median tuoma huoli poikien huonommasta suoriutumisesta koulussa tyttöihin nähden on johtanut joissakin maissa erillisopetukseen, josta on haettu apua esimerkiksi työväenluokkaisten poikien huonompaan koulumenestykseen. (Frank, Kehler, Lovell & Davison, 2003, 120.) Jauhiainen (2009, 105–106) toteaa, että keskustelu ja vertailu tyttöjen ja poikien koulumenestyksestä johtaa helposti sukupuolisotaan, jossa kiistellään, kumpi sukupuoli häviää tai voittaa eniten. Erilaisten vertailujen ja tutkimusten mukaan erillisopetuksesta näyttäisivät tytöt hyötyvän enemmän kuin pojat. Sukupuolen mukaan eriytetyssä opetuksessa tyttöjen itsetunto ja oppimistulokset ovat paremmat kuin yhteisopetuksessa. Vertailujen tuloksia ei pitäisi kuitenkaan tarkastella yksiviivaisesti, sillä sukupuolta ei voi erottaa yksinään irti perhetaustasta, koulun koosta tai erilaisista yksilöllisistä valinnoista. Toisaalta Smithers ja Robinson (2006, 29) ovat todenneet, että erilliskoulujen erot tyttöjen ja poikien menestymisen osalta ovat niin pieniä, että ei voida puhua tyttöjen pärjäämisestä paremmin erillisopetuksessa. Tytöt näyttävät yleisesti selviytyvän koulusta paremmin kuin pojat, oli sitten kyseessä erillisopetus tai yhteisopetus.

## **2.2 Eivätkö pojat sitten menesty koulussa?**

Poikien huono koulumenestys nähdään maasta toiseen yleisenä totuutena, riippumatta enemmän tai vähemmän kunkin maan todellisesta tilanteesta (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Lahelma (2009, 139, 145) kirjoittaa, että erilaisten kansainvälisten arviointien myötä tytöistä ja pojista on tehty omat ryhmänsä. Vertaillaan kahden sukupuolen eroja, jolloin piiloon jää se, että tyttöjen ja poikien keskuudessa on suurempia eroja kuin tyttö- ja poikakategorioiden välillä. Ongelmana on se, että tutkimuksissa taustamuuttujana on yleensä sukupuoli, eikä useinkaan sosiaalinen tai kulttuurinen tausta. Kouluongelmia ei pitäisi tarkastella vain poika-tytötkategoriaina, vaan huomata yksilölliset erot koko joukossa. Kun poikien huonoa menestymistä pidetään yleisesti ongelmana, katoavat työväenluokkaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluongelmat. Huonosti menestyvät tytöt jäävät ilman apua, kun huolta kannetaan vain pojista ja heidän pärjäämisestään. Haavoittuvaisimpia saattavat siis olla hiljaiset, koulussa pärjäämättömät, työväenluokkaiset tytöt, joilla ei ole edes ystävää, joka auttaisi koulutyössä. Pojat näyttävät yleisesti saavan opettajien huomion helpommin kuin tytöt.

Amerikkalaiset tutkijat Gurian ja Stevens (2005, 20–22) puhuvat kuitenkin todellisesta kriisistä. He listaavat kouluun liittyviä faktoja, joissa pojat eivät pärjää. Pojat eivät suoriudu tehtävistä, eivät läpäise kokeita, suurin osa käytösongelmista ja oppimisvaikeuksista on pojilla. Lukemis- ja kirjoittamiskyvyissä pojat ovat puolitoista vuotta jäljessä tyttöjä ja suurin osa koulun keskeyttäneistä on poikia. He toteavat, että erilaisista etnisistä taustoista tulevien poikien välillä on eroja, mutta ongelma koskettaa kuitenkin poikia kaikista sosiaaliluokista ja rotutaustoista. Samaan tapaan pojista puhuu amerikkalainen lääkäri Sax (2007, 4–10). Hän kertoo epämotivoituneista, koulutyöskentelyä välttelevistä pojista, joita löytyy kaikista yhteiskuntaluokista ja etnisistä ryhmistä. Hän puhuu jopa apatian epidemiasta yhdysvaltalaisten poikien keskuudessa. Koulussa ei viihdytä, koulua jopa vihataan. Koulu ei ole todellista elämää näille pojille, vaan videopelit, kavereiden kanssa ”hengailu”, huumeet sekä alkoholi ovat kiinnostuksen kohteita. Voisi todeta, että nyky maailmassa, niin Suomessa kuin muuallakin länsimaissa, koulu joutuu kilpailemaan oppilaiden huomiosta ja kiinnostuksesta monen muun asian, esimerkiksi viihdeteollisuuden rinnalla. Brunell & Kannas (1995, 164) penäävät keskustelua koulun tarkoituksesta. Onko koulun tarkoitus viihdyttää ja onko edes tarpeen odottaa, että oppilaat viihtyisivät koulussa. Vai pitäisikö koulun tarkoituksena nähdä ennemminkin lasten kasvatus aikuisuuteen, jossa asiat eivät aina tapahdu niin kuin itse haluaisi.

On todettu, että ensimmäiset kouluvuodet ovat yhteydessä myöhempään koulussa menestymiseen tai epäonnistumiseen. Jos oppilas heti koulutien alussa sopeutuu huonosti akateemisiin vaatimuksiin, on sillä yhteys heikkoon oppimiseen kuten myös erilaisiin kouluvaikeuksiin ja psyykkiseen hyvinvointiin. Lasten toiminnallinen sitoutuminen opetukseen on yksi oppimista ennustavista tekijöistä. Lapsi, joka jaksaa keskittyä ja kykenee työskentelemään peräänantamattomasti vaikeidenkin tehtävien kanssa, sekä omaa myönteisen oppimisasenteen ja mielenkiinnon koulua kohtaan pärjää yleensä opinnoissaan. Lasten varhaiseen kouluun sopeutumiseen on nähty vaikuttavan opettajan positiivisuuden ja kyvyn tukea oppilaitaan. Toisaalta myös opetuksellisilla ja kognitiivisilla ohjauskäytännöillä on merkitystä kouluun sopeutumisessa. Opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutustilanteet, joiden tavoitteena on ohjata, auttaa ja seurata oppimista sekä tarvittaessa tarjota yksilöllistä apua on todettu johtavan myönteiseen kehitykseen. (Siekkinen & Niiranen 2008, 40.) Näin ollen koulutien alussa hyvä sopeutuminen kouluun

ja sen käytäntöihin edesauttaa koulussa menestymistä. Sopeutuminen ja toiminnallinen sitoutuminen opetukseen ovat siis avainsanoja, eikä sukupuoli.

Scheinin ja Niemivirta (2000, 43) toteavat tekemässään tutkimuksessa, että suoritustilanteissa sosiaaliset vertailut ja lopputulosten korostaminen voivat lisätä erilaisten testien pelkoa ja luovutusherkkyyttä sekä ohjata suuntautumista oppimisen kannalta epärelevantteihin asioihin. Poikien menestymistä koulussa voidaan tarkastella myös tavoiteorientaation kautta. Koulussa oppilaat kohtaavat oppimis- ja suoritustilanteita, joihin reagoiminen riippuu oppilaan tavoiteorientaatiosta. Jos tavoiteorientaationa on oppimisorientaatio, on yksilöllä silloin tavoitteena oppia, ymmärtää ja hankkia tietoa. Suoritusorientaatio-oppilas taas keskittyy tehtävän lopputuloksiin, palkkioihin. Välttämisorientaatioissa oppilas tekee oppimistehtäviä, koska haluaa välttää itseensä kohdistuvaa negatiivista huomiota. Välttämisorientoituneet oppilaat ovat passiivisia oppimistilanteissa. Heillä on erilaisia asenteita oppimista kohtaan ja he haluavat selvittää suoritustilanteista mahdollisimman helpolla. Tutkimusten mukaan pojat ovat enemmän suorituskeskeisiä tai välttämisorientoituneempia kuin tytöt. (Scheinin & Niemivirta 2000, 14, 30, Tapola & Niemivirta 2008.)

Huoli poikien huonoista arvosanoista ja koulussa pärjäämisestä sisältää ajatuksen, että kouluarvosanoilla on suora vaikutus menestykseen jatko-opintoihin hakeuduttaessa ja työelämässä. Pelkona on siis, että koulussa hyvin menestyneet tytöt valtaavat yhteiskunnan merkittävät päättäjäelimet ja työpaikat, joita keskiluokkaiset pojat pitävät itselleen kuuluvina. (Lahelma 2009, 146.) Lahelma (2005) on tutkimuksessaan kuitenkin osoittanut, että kouluarvosanat eivät määritä suoraan tulevaisuuden opinnoissa ja työelämässä pärjäämistä, myös muilla resursseilla ja tekijöillä on merkitystä. Vaikka tytöt menestyvät poikia paremmin koulussa, ei se kuitenkaan ole horjuttanut mies-sukupolven valta-asemaa yhteiskunnassa (Lahelma 2009, 136).

Selityksiä poikien huonolle menestymiselle koulussa ei haeta biologiasta. Kuitenkin viime vuosisadan vaihteessa biologisia tekijöitä käytettiin perusteina kun arvioitiin tyttöjen pärjäämistä yhteiskoulussa. Poikien menestyminen nähdään sisäisistä tekijöistä käsin, kuten lahjakkuutena tai älykkyytenä, kun taas huonoa menestymistä koulussa on perusteltu

ulkoisilla tekijöillä kuten testien, materiaalien ja metodien rakenteella. Tyttöjen menestystä on selitetty päinvastoin ulkoisilla tekijöillä, koulu suosii tyttöjä ja koulun käytänteet ovat tytöille sopivampia. Tyttöjen epäonnistumista koulussa on puolestaan selitetty sisäisillä perusteluilla kuten älykkyyden laadulla. (Jauhiainen 2009, 118, Lahelma 2009, 140–141, Cohen 1998, 20–22.) Palmun (2003, 80–81) mukaan oppimateriaalit kuitenkin heijastavat usein enemmän miesten ja poikien maailmaa. Hän on tutkinut äidinkielen opetusta yläasteella, ja huomannut, että koulussa luettavilla teksteillä on merkitystä minkälainen toimijuus eri sukupuolille määrittellään. Yleensä koulun teksteissä ei kyseenalaisteta sukupuoliin liittyviä merkityksiä. Tästä syystä olisi tärkeää, että oppitunneilla opettajat toisivat keskusteluissa esille teksteissä esiintyvät sukupuoliset stereotyyptit ja arvot.

Skelton ja Francis (2003, 6–7) kirjoittavat, että monet ei-feministiset näkemykset koulusta pitävät koulua naisvaltaisena instituutiona. Yhtenä ratkaisuna on esitetty miesopettajien lisäämistä, jolloin nämä miesopettajat voisivat toimia roolimallina pojille. Pojat saisivat vaihtoehtoisen miehenmallin kaverikulttuurin antamalle mallille. Tämän kaltaisissa ratkaisuissa oletetaan, että miesopettajat käyttäytyisivät ja opettaisivat eri tavalla kuin naisopettajat ja, että pojat mieltäisivät miesopettajat myönteisenä asiana. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että pojat eivät identifioitu miesopettajiinsa ja toisaalta roolimallit eivät ole sidoksissa sukupuoleen tai etniseen taustaan.

Jos vertaillaan suomalaisten tyttöjen ja poikien pärjäämistä Pisa-tutkimuksissa, on todettava, että suomalaiset nuoret yleisesti menestyvät Pisa-testeissä. Pojat pärjäävät lukutaito-testeissä erinomaisesti, mutta tytöt näyttävät vain edelleen vuosi vuodelta parantavat tulostaan. Tyttöjen äärimmäisen hyvän tuloksen vuoksi, suomalaisten tyttöjen ja poikien välinen ero on varsin suuri. Erosta huolimatta poikien tulos on edelleen erinomainen kansainvälisessä vertailussa. Luonnontieteissä tytöt pärjäsivät edelleen poikia paremmin. Yleisestikin suomalaisten nuorten tulos luonnontieteissä oli PISA 2006-tutkimuksessa maailman paras. Kun tytöt ottivat kirin lukemisessa ja luonnontieteissä, niin puolestaan suomalaiset pojat menestyivät matematiikan osaamista mittaavissa testeissä tyttöjä paremmin. (Arinen & Karjalainen 2007, 23, 41–44.) Pisa-tutkimusten valossa ei näin ollen voida puhua poikien heikosta menestymisestä koulussa. Pojat näyttävät itse asiassa selviävän koulunkäynnistä oikein mainiosti.

### 3. Koulu ja sukupuoli

Perusopetuslaissa todetaan, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta. Tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet ja kehityksen erot on otettava huomioon opetuksessa. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.) Peruskoulu luotiin alun perin tarkoituksena suoda kaikille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen. Sen avulla haluttiin edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Koulutuksen tasa-arvon perustana on perustuslaki, jota täydentää yhdenvertaisuuslaki. Yhdenvertaisuuslaki toteaa, että ketään ei saa syrjiä iän, etnisen taustan, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, terveydentilan, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>.) Koulun sukupuolineutraalius on kuitenkin näennäistä, sillä koulussa on edelleen jäänteitä ja käytäntöjä, joiden perusteet löytyvät historiasta. Koulutusinstituutio jo itsessään on historiallisten, yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien määrittämä julkinen tila. Koulun järjestys perustuu erilaisiin institutionaalsiin jakoihin. Koulun käytänteissä ja toiminnassa sukupuolierot ja muutkin erot tulevat esille. (Jauhiainen 2009, 103.)

Lahelma (1992, 117–118) kirjoitti jo noin parikymmentä vuotta sitten, että koulun käytänteet voimistavat sukupuolen mukaista jakautumista yhteiskunnassa. Opetussuunnitelma on sinänsä neutraali, mutta se sukupuolistuu koulun todellisuudessa. Hän laski, että noin viidennes peruskoulun oppitunneista oli eriytynyt sukupuolen mukaan, tämä eriytyminen on vahvistanut oppilaille miesten ja naisten toiminta-alueiden jakautumista. Tyttöjen hyvistä arvosanoista huolimatta heidän on poikia vaikeampi päästä jatkokoulutukseen. Tämä johtuu osittain siitä, että tyttöjen ja poikien valinnat suuntautuvat eri aloille ja naisvaltaisille aloille on yleisesti vaikeampi päästä kuin miesvaltaisille. Toisinaan on poikia lievästi suosivia käytänteitä noudatettu, johtuen siitä, että pojat ovat joskus helpommin vaarassa jäädä kokonaan koulutuksen ulkopuolelle.

Koulussa usein ylläpidetään normatiivista heteroseksuaalisuutta, jolloin heteroseksuaalisuutta pidetään ainoana vaihtoehtona, eikä seksuaalisuuden suuntautumisen ja sukupuolen kirjoa tunnisteta. Opetuksessa ja oppimateriaaleissa ei huomioida sukupuolen

moninaisuutta, vaan niiden välityksellä oppilaita opastetaan heteroseksuaalisuuteen ja sen mukaiseen sukupuolirooli käyttäytymiseen. Koulussa usein korostuu sukupuoliryhmittely ja sukupuolen mukainen käyttäytyminen. Tyttöjen odotetaan toimivan tietyllä tavalla ja poikien toisella. Sukupuolierottelu nousee siis keskeiseksi koulumaailmassa. (Lehtonen 2010, 91–93.)

Tässä luvussa käyn aluksi läpi sukupuolen käsitettä. Tämän työn taustana on ajatus sosiaalisesti rakentuneesta sukupuolesta. Tarkemmin paneudun maskuliinisuuteen ja sen erilaisiin muotoihin. Sen jälkeen tarkastelen miten tytöt ja pojat nähdään koulun arjessa ja kuinka tasa-arvo ei välttämättä ole aina niin itsestäänselvyys. Lopuksi luon katsauksen poikana olemisen haasteisiin koulussa.

### **3.1 Sukupuolen määrittelyä**

Sukupuolikäsitettä ymmärtääksemme on eroteltava toisistaan biologinen sukupuoli ja sosiaalinen sukupuoli. Englannin kielessä näitä käsitteitä kuvataan eri sanoilla: sex ja gender. Edellistä käytetään silloin, kun painotetaan sukupuolten biologisia tai fyysisiä ominaisuuksia ja jälkimmäistä, kun eri sukupuolista puhutaan kulttuurin muovaamina sosiaalisina ryhminä. Naisten ja miesten väliset biologiset erot ovat selkeät, mutta sosiaalisen sukupuolen määrittely on huomattavasti vaikeampaa. (Määttä & Turunen 1991, 14–15.) Biologinen sukupuoli on saatu syntymässä. Sosiaalinen sukupuoli on taas opittu kanssakäymisessä muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Se viittaa käsityksiin naisten ja miesten olemuksesta, jotka kätkeytyvät yhteiskuntarakenteisiin. (Gordon & Lahelma 1994, 121).

Tutkijat, jotka korostavat tyttöjen ja poikien biologis-rakenteellisten tekijöiden merkitystä, toteavat, että nämä erot voivat ilmetä perinnöllisyyden, hormonitoiminnan, aivorakenteen ja aistijärjestelmän eroina. Sukupuolirooli-stereotyyppit merkitsevät taas tiettyjä odotuksia, normeja ja arvostuksia, jotka liitetään naisten ja miesten toimintaan ja käytökseen. (Määttä & Turunen 1991, 16, 65.) Sukupuolirooli teorioilla selitetään lasten oppimista käyttäytymään sukupuolelleen ominaisella tavalla. Lapset, seuratessaan muiden ihmisten käytöstä ja saadessaan myönteistä palautetta omaan käytökseensä käyttäytyessään

sukupuolelleen ominaisella tavalla, omaksuvat sosiaalisen sukupuoliroolin. Tyttöjä palkitaan feminiinisistä piirteistä, kun taas pienet pojat saavat positiivista palautetta riehakkaasta ja energisestä miehisestä käytöksestä. Palaute ja viesti oikeanlaisesta käytöksestä saadaan vuorovaikutuksessa perheen, lastenhoitajien, opettajien ja median kautta. (Skelton & Francis 2003, 12.) Gordon & Lahelma (1994, 122) väittävät, että naisiksi ja miehiksi ei siis synnytä, vaan näihin rooleihin kasvetaan.

Sosiaaliseen sukupuoleen, maskuliinisen ja feminiinisen kategorian rinnalle, liitetään vielä androgynian luokka. Androgyniseen persoonallisuuteen näyttää kuuluvat asenteellinen ja toiminnallinen joustavuus. Androgyninen persoona nähdäänkin mahdollisena roolinuudistajana. (Määttä & Turunen 1991, 18.) Stereotypisiä sukupuolirooleja uusinnetaan arkisissa käytänteissä päivittäin. Jos maskuliinisuus ja feminiinisyys jaetaan jyrkästi kahdeksi kategoriaksi viittaa tämä myös ajatukseen, että molemmat olisivat itsenäisiä, absoluuttisia realiteetteja. Tosi asiassa sukupuoliset identiteetit ovat paljon monimutkaisempia, sekä maskuliiniset että feminiiniset piirteet läpäisevät eriasteisesti kaikkia ihmisiä. (Lehtonen 1995, 26–27.) Nykyään neurotieteiden aikana painotetaan sukupuolen kokemista hermostollisilla eroilla. Biologisten sukupuolten rakenteelliset erot aivoissa voidaan ymmärtää kun oivalletaan, että miehet ja naiset kokevat maailman eri tavalla, johtuen heidän kehonsa eroista, mutta myös heidän erilaisesta paikastaan sosiaalisessa yhteisössä. (Skelton & Francis 2003, 13.)

Koulukontekstissa sukupuolta voidaan tarkastella niin sosiaalisen kuin kulttuurisen tai psykologisen sukupuoli määritelmän kautta. Sosiaalinen sukupuoli määrittyy sen maailman mukaan, jossa elämme. Lapset sosiaalistuvat omaa sukupuolta koskeviin sääntöihin ja tehtäviin. Kulttuurinen sukupuoli muotoutuu määrättyjen sukupuoleen liitettyjen mielikuvien, ennakkoluulojen, odotusten, symbolien ja merkkien kautta. Kulttuurinen sukupuoli on toisin sanoen rooli. Sukupuolirooliodotukset ja käyttäytymismallit opitaan jo varhaisessa vaiheessa, ja nämä odotukset muodostavat kulttuurissa olevia sukupuolistereotypiota. Psyykinen sukupuoli on jokaisen oma subjektiivinen tietoisuus sukupuolesta ja sen muotoutuminen kestää läpi elämän. Psyykkiseen sukupuoleen vaikuttavat sekä kulttuurisidonnaiset odotukset ja käsitykset että biologiset prosessit. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30–31.)

Nykyisen sosiaalisen sukupuolen tutkimuksen valossa nähdään, että sukupuolirooleja ei enää vain opita. Sukupuoli identiteetin muovaaminen ymmärretään nyt suhteellisena, monimerkityksenä ja monipuolisena, vaikka edelleen kahden sukupuolen vastakkain asettelua löytyykin (Renold 2001). Tässä tutkielmassa sukupuoli nähdään sosiaalisesti kuin myös kulttuurisesti rakentuneena ja asioita tarkastellaan tästä näkökulmasta käsin.

### 3.2 Maskuliinisuus

Alkuaan miestä pidettiin universaalina, jopa ihmisen synonyyminä. Maskuliinisuus ei ollut ongelma, eikä tutkimuskohde. Miehet olivat normi, heitä oli totuttu pitämään normaaleina. Vasta feministit 1960-luvulla nostivat itse maskuliinisuuden tarkastelun kohteeksi ja kyseenalaistivat sukupuoliroolit ja niiden käytännöt. (Haywood & Mac an Ghail 2003, 4; Lehtonen 1995, 18–19.)

Connell (1995, 67–71) mukaan maskuliinisuutta ei voida määritellä universaalisti, vaan sitä tulee tarkastella osana laajempaa sosiaalista järjestelmää. Hän kuvaa neljää tyypillistä strategiaa maskuliinisuuden määrittelyyn ja osoittaa niiden puutteet. *Essentiaalisessa* näkemyksessä etsitään ominaisuuksia joilla voidaan määrittää maskuliinisuus muuttumattomana ja universaalina ”ydinmaskuliinisuutena”. Tätä maskuliinisuuden ydintä essentialistit ovat kuvailleet vaihtelevilla määreillä, kuten esimerkiksi riskinotto, vastuullisuus, vastuuttomuus, aggressio. Essentialistisen näkemyksen suurin heikkous on siinä, että näiden maskuliinisuutta määrittävien ominaisuuksien valinta näyttäisi olevan kovin mielivaltaisen. Universaalien ominaisuuksien valinnat kertovatkin valitsijasta itsestään enemmän kuin mistään muusta. *Positivistisissa* sosiaalitieteissä pyritään löytämään yksinkertainen määritelmä maskuliinisuudelle. Esimerkiksi psykologiassa maskuliinisten ja feminiinisten ominaisuuksien vastakkaisuutta selitetään sillä, että nämä ominaisuudet jakautuvat tilastollisesti miesten ja naisten välille. Positivistit yksinkertaistavat, maskuliinisuus on siis yhtä kuin mies. *Normatiivisissa* käsityksissä maskuliinisuus mielletään joukoksi ominaisuuksia, mitä miehillä tulisi olla. Maskuliinisuus määrittyy tiettyjen sosiaalisten käyttäytymismallien mukaan. Mallin ongelmaksi muodostuu se, että harva mies ylittää varsinaisesti vaadittaviin normeihin eivätkä normit ole selkeitä



yksilöllisissä maskuliinisuuden eroissa eri miehissä. *Semioottinen* tarkastelu hylkää yksilötason ja selittää maskuliinisuuden puhtaana merkkijärjestelmänä, jossa maskuliinisuus nähdään ei-feminiinisytenä. Semiotiikan ongelmana voidaan pitää kuitenkin sitä, että se ei kerro paljoakaan elämän käytännöistä.

Connell (1995, 76–77) toteaa, että maskuliinisuus on monimerkityksellinen. Hänen luokituksessa maskuliinisuuksia on hegemoninen, myötämieliset, alistetut ja marginalisoidut maskuliinisuudet. Hegemonialla viitataan kulttuurisiin suhteisiin, jossa tietty ryhmä lunastaa ja säilyttää johtavan aseman sosiaalisissa suhteissa. Hegemoninen maskuliinisuus voidaan määritellä sosiaalisen sukupuoli-järjestelmän rakenteeksi, jolloin mieheys arvostetaan korkeammalle kuin naiseus (Gordon & Lahelma 1994, 132). Hegemoniselle maskuliinisuudelle myötämieliset miehet hyötyvät miesten valta-aseman mukanaan tuomista eduista, vaikka eivät itse kykene tuota asemaa saavuttamaan. Maskuliinisuuden hallitsevien ja alistettujen ryhmien välillä on suhde. Länsimaisessa yhteiskunnassa tärkein tällainen yhteys on havaittavissa heteroseksuaalisten miesten valtana suhteessa alistettuihin homoseksuaalisiin miehiin. Vaikka homoseksuaalinen maskuliinisuus on kaikkein alistetuin maskuliinisuuden muoto, myös osa heteroseksuaaleista rajataan pois sallitun maskuliinisuuden alueelta, kuten etnisten vähemmistöryhmien edustajat. Rajaamiseen käytetään erinäisiä haukkumasanoja, joilla usein viitataan heikkouteen tai feminiinisyteen. Mutta alistettuun maskuliniteettiin kuuluvat miehet voivat kuitenkin alistaa naisia, tällä tavoin miesten kesken vallitsee hierarkkinen solidaarisuus. (Connell 1995, 78–79, Gordon & Lahelma 1994, 122.)

Hegemonisella maskuliinisuudella tarkoitetaan siis miesten hallitsevaa asemaa suhteessa naisiin, tällöin maskuliinisuus on etusijalla ja feminiinisyys on sille alisteista toiseutta. Hegemoninen maskuliinisuus määritellään myös vallalla olevan ”oikean” maskuliinisuuden voitoksi suhteessa muihin olemassa oleviin maskuliinisuuksiin. Sana hegemonia viittaa siihen, että valta-asema ei ole luonnollinen, vaan hegemonisen maskuliinisuuden on aina uudestaan voitettava asemansa, tilanteen mukaan joko pakottamalla tai suostuttelemalla. (Lehtonen 1995, 32–33.) Hegemoninen maskuliinisuus ei välttämättä ole yleisin maskuliinisuuden muoto, mutta se edustaa arvostetuinta tapaa olla mies ja samalla pakottaa kaikki muut miehet arvioimaan itseään suhteessa tuohon ihanteeseen (Connell & Messerschmidt 2005).

Maskuliinisuuden ideologiaa on kritisoitu yksinkertaistavana näkemyksenä, jossa maskuliinisuus nähdään absoluuttisena olemuksena, joka voidaan irrottaa persoonallisuudesta. Maskuliinisuutta tulisikin tarkastella diskursiivisten käytäntöjen tuotteena, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuna. Maskuliinisuus ei ole jokin pysyvä ominaisuus tai miehissä luonnostaa oleva malli, vaan se saa sosiaalisessa kanssakäymisessä eri ilmenemismuotoja. Biologiset sukupuolten erot säilyvät, mutta kulttuurisesti tuotetut sukupuolten väliset erot ja maskuliinisuudelle annetut merkitykset ovat ajassa ja paikassa muuttuvia. On myös muistettava, että tietynlainen maskuliinisuuden malli on omassa ajassamme vallitsevassa asemassa, toisena aikana toisenlainen malli on ollut vallitsevampi. (Connell & Messerschmidt 2005, Lehtonen 1995, 27–30.)

Clatterbaugh (1997, 3-4) kirjoittaa maskuliinisuuden roolin, stereotyypin ja ideaalin eroista. Maskuliininen rooli sisältää miesten keskuudessa yleisesti vallitsevat käyttäytymismallit, asenteet ja olosuhteet. Maskuliinisuuden stereotyypillä tarkoitetaan sitä, mitä ihmiset yleisesti ajattelevat maskuliinisuuden olevan. Se liioittelee miesten yhdenmukaisuutta ja samankaltaisuutta, mutta sisältäen kuitenkin jonkinlaista todenmukaisuutta. Maskuliinisuuden ideaali on taas se ihanne, mitä miesten tulisi olla. Ideaali poikkeaa siitä, mitä miesten ajatellaan olevan ja mitä he todellisuudessa ovat. Jokinen (2003, 10) kirjoittaa, että maskuliinisuuteen on sekoittunut niin kulttuurissa miesmäisenä pidettävät asiat kuin myös mitä miesten odotetaan tekevän, tuntevan ja puhuvan. Maskuliinisuus määrittää siis niin henkiset, psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset ihanteet, joita miesten on pakko tavoitella ja yritettävä täyttää saadakseen arvostusta miehenä.

Hegemoninen maskuliinisuus on juuri monelta osin kuvitteellinen rakennelma ja perustuu paljolti maskuliinisuuden ideaalille. Tässä ideaalissa korostuu rationaalisuus, järki ja vastuullisuus. Ruumiillisuuden puolella ihanteellisia tapoja osoittaa maskuliinisuutta on olla hyvä urheilussa ja kilpailussa sekä todistaa sukupuolista kyvykkyyttään. (Haywood & Mac an Ghail 2003, 79). Kontula (1995, 172–173) toteaa, että maskuliinisuus pitää sisällään käsityksen voittajasta. Maskuliinisuudestaan varma mies nauttii fyysisestä kilvoittelusta ja voitto tässä nostaa hänet parempiin asemiin miesten välisessä sosiaalisessa hierarkiassa. Tunneilmaisut ovat sallittuja miehille vain urheilussa, koska ne liittyvät kamppailuun ja aggressiivisuuteen. Lehtonen (1995, 26) kirjoittaa, että maskuliinisuus liitetään järkeen,

aktiivisuuteen, itsehillintään ja normaaliuteen. Feminiinisyys on taas rajallista, emotionaalista, passiivista ja kaoottista. Maskulinistisessa ideologiassa maskuliinisuus ja feminiinisyys pakotetaan mutkattomiksi, ikään kuin konkreettisiksi olioiksi, joilla on selkeät ominaisuudet. Molemmat määrittyvät siis toisen kautta, olemalla sitä, mitä toinen ei ole. Niin kuin muutkin ideologiat, myös maskuliinisuuden ideologia on olemassa ja institutionalisoitu. Tätä ideologiaa uusinnetaan päivittäin erilaisissa käytänteissä ja mediassa.

### **3.3 Pojat ja tytöt koulussa**

Koulukeskusteluissa on tyypillistä tyttöjen ja poikien kategorisointi ja vastakkain asettaminen, huonosti menestyvät pojat ja hyvin menestyvät tytöt. Kuitenkin todellisuudessa sekä poikien että tyttöjen joukosta löytyy hyvin ja huonosti menestyviä, koulusta kiinnostuneita ja kiinnostumattomia niin aktiivisia kuin passiivisiakin oppilaita. (Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998, 5–11.) Opettajat saattavat kokea, että tytöillä ja pojilla on erilaiset taidot, joita he arvottavat eri tavoin. Salo (1999, 183) viittaa opettajien kehityspsykologisiin tulkintoihin ja stereotyyppisiin tulkinta kategorioihin. Salo puhuu oppimisesta, jossa usein kulkee myös sukupuolen raja. Pojissa nähdään potentiaalia ja piilevää kykyä, kun taas tyttöjen tulkitaan osaavan seurata sääntöjä ja pitää järjestystä yllä. Tytöt saattavat myös olla poikia tietoisempia ei-sallitun ja sallitun rajoista. Kuitenkaan tutkimusten mukaan koulun käytänteet ja säännöt eivät ole aina tytöillekään mieleisiä. Esimerkiksi pulpetissa paikallaan istuminen koko oppitunnin ajan ei ole tytöistäkään mukavaa, mutta usein vain pojat protestoivat tätä julkisesti. (Lahelma 2009, 141.)

Koulussa oppilaisiin kohdistuu määrätynlaisia sukupuolisääntöjä, luokituksia ja odotuksia. Tämän vuoksi oppilaiden on helpompi omaksua joitakin rooleja kuin joitakin toisia. Tytöille hyväksyttäviä rooleja on ”kiltti tyttö”, ”hyvä oppilas”, kun taas pojille sopii paremmin ”reipas poika” tai ”äänekäs poika” määritelmä. Koulussa on siis tytöille ja pojille erilaiset kulttuurisesti hyväksyttävät tavat toimia. Myös haastateltaessa opettajia, on huomattu, että heidän puheessa sukupuoli jäsentää useinkin koulun arkea. Erilaiset stereotypiat kuten, että pojat ovat työrauhan häiritsijöitä ja tytöt ahkeroivat tunneilla, tulevat esille. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 14–15, 17.)

Poikia sekä tyttöjä ja heidän toimintaansa koulussa on myös tutkittu selkeästi biologis-fysiologisesta näkökulmasta käsin. Tutkijat Gurian, Henley & Trueman (2001, 19–33) toteavatkin, että pojat ja tytöt oppivat eri tavalla johtuen biologiasta. He perustelevat väitettään omilla tutkimuksillaan sekä aivojen MRI ja PET kuvantamismenetelmillä, joissa on voitu todeta sukupuolilla olevan eroja aivoissa. Aivojen erot muodostuvat hormonaalisista syistä jo sikiöaikana alun alkaen ja erilaistuminen jatkuu murrosiässä. Esimerkiksi tytöillä aivokurkiainen, joka yhdistää kaksi aivopuoliskoa, on 20 prosenttia leveämpi kuin pojilla. Tytöillä myös isoaivojen etuotsalohko on kehittyneempi. Pojilla on yleensä oikean aivopuoliskon puolella kehittyneempiä alueita, jotka parantavat spatiaalista hahmotuskykyä. Poikien aivokuori on erikoistunut enemmän spatiaalis-mekaaniseen toimintaa, kun taas tytöillä on enemmän erikoistumista verbaalis-emotionaaliseen toimintaan. Yleisesti tyttöjen aivot kehittyvät nopeammin kuin poikien. Aivojen kehitys kestää molemmilla kuitenkin aikuisuuteen asti.

Gurian, Henley ja Trueman (2001, 43–49) perustelevat tutkimuksillaan tyttöjen ja poikien oppimistyylien eroja. He väittävät, että pojat tuntuvat hyötyvän opetuksesta, joka lähtee liikkeelle deduktiivisesti. Heidän tutkimusten mukaan, pojat näyttävät pärjäävän tyttöjä paremmin abstrakteissa koulutehtävissä, kuten matemaattisissa ongelmissa. Tytöt taas yleisesti käyttävät enemmän sanoja, mutta ovat myös parempia kuuntelijoita. Gurianin, Henleyn ja Trumanin mukaan pojat pitkästyvät helpommin ja vaativat enemmän virikkeitä pysyäkseen valppaina. Pojat tarvitsevat myös enemmän fyysistä toimintatilaa opitellessaan ja tehdessään tehtäviä. Kyseisten tutkijoiden mielestä pojat näyttävän tarvitsevan liikkumista ja liikehtimistä enemmän kuin tytöt opitellessaan uusia asioita. Heidän tutkimusten mukaan poikien aivoja stimuloi liike, mutta liikkuminen myös vähentää impulsiivista käytöstä. Tytöt hallitsevat sosiaalisen vuorovaikutuksen paremmin ja ovat sensitiivisempiä toisten tunnetiloille. Pojille puolestaan on merkittävää mille paikalle he sijoittuvat luokan nokkimisjärjestyksessä. Poika, joka sijoittuu häntäpäähän, on usein myös haavoittuva oppija. Poikia miellyttävät tyttöjä enemmän symboliset tekstit, kaaviot ja graafiset esitykset. Edellä mainitut tutkijat toteavat, että ryhmätöissä ja joukkueissa pojat muovaavat joukostaan jäsentyneempiä joukkueita ja keskittyvät tyttöjä nopeammin tehtävän tavoitteisiin. Opetuksessa, jossa poikien ja tyttöjen erot on otettu erityisesti huomioon kehittämällä

molemmille sukupuolille omanlaisia opetusmenetelmiä, luokkahuonetiloja ja opetusmateriaaleja on saatu myönteisiä oppimistuloksia. Näissä kokeiluissa pojat ovat osanneet itsesäädellä käytöstään paremmin, tytöt taas ovat kiinnostuneet tietokoneista ja tekniikasta. (Gurian & Stevens 2004.)

Palmun (2003, 182–183) mukaan opettajan suhtautumistavalla oppilaisiin niin tyttöihin kuin poikiin on merkitystä. Suhtautuminen näkyy arvioinnin ja arvostuksen lisäksi kannustamisessa, vaatimisessa, kysymisessä, odotuksissa ja tehtävien antamisessa. Se mitä opettaja sanoo tai jättää sanomatta on merkityksellistä. Sukupuoli vaikuttaa paitsi oppimateriaalien valintaan, myös niiden käsittelemiseen ja arvosteluun. Palmu (emt.) jatkaa, että opettaja saattaa määrittää poikien ja tyttöjen kykyjä usein alitajuisesti, eikä siis välttämättä tiedosta sukupuoleen liittyviä oletuksiaan. Oppilaat saattavat kuitenkin huomata opettajan erilaisen suhtautumisen tyttöihin ja poikiin. Sukupuolen määrittely voi kuulua puheen sisällöissä hienovaraisesti tai sen voi lukea rivien välistä. Jos se on toistuvaa ja kategorista, niin se vaikuttaa oppituntien kulkuun ja prosesseihin. Toisinaan opettajan erilainen suhtautuminen tyttöihin ja poikiin voi olla hyvinkin näkyvää ja selkeästi julkituotua, artikuloitua ja perusteltua. Opettaja, joka hallitsee sukupuolisensitiivisen pedagogiikan, osaa tunnistaa ennalta määriteltyjä ja stereotypisia sukupuolikategorioita, ymmärtää niiden vaikutuksen omaan toimintaansa. Tällöin luokkahuoneessa ei tyttöjä ja poikia vain luokitella erilaisten ominaisuuksien perusteella, vaan huomataan moninaisia, toisinaan ristiriitaisia tapoja olla sukupuolistunut ja seksuaalinen olento. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 19.)

Myös vanhempien käsitykset ja suhtautuminen lapseen ovat tärkeitä lapsen koulumenestyksen vuoksi. Vanhempien omat asenteet koulua ja kouluttautumista kohtaan vaikuttavat lapsen asennoitumiseen koulutyöskentelyyn. Jos vanhemmat ovat kiinnostuneita ja kannustavia sekä haluavat lapsensa saavuttavan menestystä koulussa, näkyy tämä lapsen vahvemmassa sitoutumisessa koulunkäyntiin. (Marjoribanks 2001, Daniels & Arapostathis 2005.) Kodin sosioekonomisella taustalla on vaikutusta oppilaiden koulu menestykseen. Korkeammin koulutetut vanhemmat ja kodin suuri kulttuuripääoma tukee koulussa paremmin suoriutumista. Kuitenkin verrattaessa suomalaisia oppilaita muiden maiden

nuoriin, on sosioekonomisen taustan vaikutus koulumenestykseen selvästi alle OECD-maiden keskiarvon. Vaikutus ei siis ole niin suuri kuin mitä monissa muissa maissa kuten esimerkiksi Ranskassa, Uudessa-Seelannissa tai Bulgariassa. (Arinen & Karjalainen 2007, 44–47, Malin 2005, 163.)

Tytöt yleisesti kokevat koulussa opetettavien tietojen ja taitojen kiinnostavuuden ja hyödyllisyyden myönteisempänä kuin pojat (Scheinin & Niemivirta 2000, 22). Martinin (2003) tekemässä motivaatioon liittyvässä tutkimuksessa näkyy myös sukupuolten välinen ero. Tytöt suhtautuvat poikia myönteisemmin oppimiseen, opintojen hoitamiseen ja ovat sinnikkäämpiä opinnoissaan. Tytöt myös arvottavat koulun korkeammalle kuin pojat. Toisaalta tytöt ovat ahdistuneempia kuin pojat, kun taas poikien keskuudessa on enemmän itsetuhoisuutta. Sekä tyttöjen ja poikien kouluun liittyvä motivaatio laskee ylemmille luokka-asteille mennessä, mutta viimeisinä kouluvuosina se paranee tytöillä, pojilla ei. Haastattellessaan poikia Martin onnistui saamaan selville poikia koulutyöhön motivoivia tekijöitä. Yksi merkittävimpiä on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Hyvä suhde tarkoittaa, että opettajalla on aikaa ja kiinnostusta tutustua oppilaaseen yksilönä, halu kuunnella oppilasta, kyky kunnioittaa oppilaan näkemyksiä ja taito kohdella oppilasta itselleen tasavertaisena. Myös opettajan näkyvä innostus opettaa ja halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa vaikutti oppilaiden motivaatioon. Opettajalta vaaditaan kykyä tasapainoilla auktoriteetin ja rennon luokkahuoneilmapiirin välillä, samoin hauskuuden ja vakavien koulutehtävien välillä. Opettajan huumorintajulla nähtiin olevan myös merkitystä. Jos opettaja osasi nauraa poikien vitseille tai jakaa omia vitsejään sekä sieti pientä hauskanpitoa, kokivat pojat koulun myönteisempänä. Opettaja, joka osaa selittää tehtävät huolellisesti ja antaa vaihtoehtoja ohjasi poikia parempiin oppimistuloksiin Martinin tutkimuksen mukaan. Joidenkin poikien motivaatio kasvoi kun opetustapoja ja oppimateriaaleja vaihdeltiin.

Vertailtaessa tyttöjen ja poikien suoriutumista koulussa on huomattu, että tytöt aliarvioivat omaa suoriutumistaan koulutehtävissä poikia useimmin. Samoin poikien ja tyttöjen selitykset epäonnistumisilleen ovat erilaisia. Pojat selittävät epäonnistumistaan yrityksen puutteena tai syyttävät ulkoisia tekijöitä, kun taas tytöt kokevat epäonnistuneensa oman osaamattomuutensa vuoksi. Tytöt ovat myös herkempiä opettajan kielteiselle palautteelle omasta työstään. Pojat taas kokevat opettajan myönteisen palautteen voimakkaammin.

Opettajan palautteella on siis vaikutusta oppilaiden itseluottamukseen. (Skelton & Francis 2003, 10.) Palmun (2003, 178) tutkimuksessa saman opettajan haastattelussa huippulahjakkuus ja sen merkitys saa erilaisia vivahteita puhuttaessa tytöstä tai pojasta. Opettajan mielestä koulusysteemissä lahjakas poika pitkästyy ja lahjakas tyttö jää varjoon. Haastattelussa käy myös ilmi, että opettaja on nostanut huippulahjakasta poikaa esiin ja tukenut häntä samalla kun huippulahjakas tyttö on jäänyt yhdessä muiden tyttöjen kanssa varjoon. Myös tytöt itse kokevat, että pojat saavat enemmän huomiota ja hyviä arvosanoja helpommin. Onkin tavanomaista selittää tyttöjen menestymistä koulussa tyttöjen ahkeruudella ja tunnollisuudella, kun taas hyvin pärjäävä poika nähdään lahjakkaana yksilönä (Lahelma 2009, 146).

Huolimatta suomalaisten oppilaiden hyvästä koulumenestyksestä, on viihtyvyys koulussa todettu kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa varsin alhaiseksi. Vertailtaessa Suomea muihin maihin on kouluviihtyvyys täällä heikkoa ja koulukielteisyys yleistä. Suomi sijoittuu kouluviihtyvyydessä Itä-Euroopan maiden kanssa samalle tasolle, muiden Pohjoismaiden ollessa paremmilla sijoilla. Koulukielteisyys on täällä tilastojen kärjessä. Ristiriitaista kyllä, mutta huonosta kouluviihtyvyydestä huolimatta suomalaiset oppilaat kokevat koulun hyväksi paikaksi luoda toverisuhteita ja kehittää omaa sosiaalista identiteettiään. (Linnakylä & Malin 1997.)

Kouluviihtyvyyttä on hankala määritellä yksiselitteisesti. Sitä ei nähdä staattisena tilana, vaan se muuttuva riippuen kokemusten tilannetekijöistä. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa siis koulun arjessa tapahtuvien asioiden ja toimintojen sekä oppilaiden muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkitsevyys suhteessa oppilaiden omiin tarpeisiin ja asenteisiin. (Kannas, Välimaa, Liinamo ja Tynjälä 1995, 131.) Kaikilla oppilailta on koulusta hyviä ja huonoja kokemuksia, pelkkä koulunkäynnistä pitäminen yleisenä arviona ei siis anna riittävää kuvaa kouluviihtyvyydestä (Liinamo & Kannas 1995, 111). Täytyy myös muistaa, että nuorisokulttuuri Suomessa ei salli koulunkäynnin pitämisestä, sellaisen myöntäminen saattaa heikentää oppilaan statusta luokahuoneessa (Linnakylä & Malin 1997).

Oppilaiden asennoitumisessa koulunkäyntiin on eroja eri luokka-asteilla. Aasenteet ovat myönteisimmät ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kolmannella ja neljännellä luokalla asenteet ovat neutraalit, jolloin koulunkäynti ei herätä kielteisiä eikä myönteisiä tunteita.

Viidennellä ja kuudennella kouluasenteet ovat vaihtuneet jo selvästi kielteisiksi. Poikien asenteet koulua kohtaan muuttuvat tyttöjen asenteita nopeammin. Erittäin kielteisesti kouluun suhtautuva oppilas on yleensä poika. (Aho 1993, 146–147.) Kouluterveystutkimuksen mukaan kouluviihtyvyys onkin poikien joukossa huonompaa kuin tyttöjen. Vuonna 1996 joka kymmenes poika vastasi, että ei pidä lainkaan koulusta, tytöistä joka kahdeskymmenes. Samoin koulukiusaamista pojat kokevat useammin kuin tytöt. Kouluviihtyvyys on kuitenkin parantunut vuosien varrella valtakunnallisten kouluterveyskyselyjen mukaan. Sen sijaan koulukiusaamista koetaan yhtä paljon kuin ennenkin. Etenkin pojat kohtaavat fyysistä uhkailua ja kimppuun käymistä usein. (Luopa, Räsänen, Jokela & Rimpelä 2005.) Scheinin ja Niemivirta (2000, 20–21) ovat vertailleet tutkimuksessaan 6.luokan, 9. luokan ja lukion 2.luokan oppilaiden kouluviihtymistä. Kaikissa ryhmissä tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa. Tosin 6.luokalla viihdytään yleisesti paremmin kuin 9.luokalla. Lukion 2. luokalla tyttöjen viihtyvyys on kohonnut samalle tasolle kuin 6.luokalla ja poikienkin viihtyvyys on parantunut paljon.

Oppilaiden kokema kouluviihtyvyys on suhteessa jatko-opiskeluhaluihin. Jatkokoulutus ja halu elinikäiseen oppimiseen ovat turva yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa. (Linnakylä & Malin 1997.) Nykyään peruskouluissa on nähtävissä yhä nuorempien oppilaiden syrjäytymistä ja koulukielteisyyttä (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 53). Scheinin ja Niemivirran (2000, 40–41) tutkimuksessa syrjäytymisen riski on suuri kun oppilaalla on heikko itsetunto tai hän pitää itseään poikkeuksellisen osaamattomana ja kehnona oppijana. Myös kouluun kielteisesti suhtautuva, vaikkakin myönteisen minäkuvan omistava oppilas on vaarassa syrjäytyä.

Yhteenvedona voi siis todeta, että tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa ja koulukielteisyys sisältää syrjäytymisriskin. Koulussa oppilaita luokitellaan sukupuolen mukaan, mutta myös iän, luokka-asteen, koulumenestyksen kuin arvioinnin kautta (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 19). Tytöt ja pojat arvioivat itseään oppijina eri tavoin ja samoin arvioivat myös opettajat. Tyttöjen ja poikien kulttuuriset kategoriat hahmotetaan koulun kulttuurissa erilaisiksi. Tytöt nähdään hiljaisina ja kuuliaisina, pojat taas äänekkäinä ja kapinallisina oppilaina. (Tainio 2009, 163.) Tyttöjen oletetaan yleensä toimivan annettujen ohjeiden mukaisesti, mutta tällaista toimintaa ei välttämättä kuitenkaan arvosteta. Pojille sallitaan enemmän vapauksia ja niiden käyttämisestä heitä jopa palkitaan. Opettaja saattaa



puolustella poikien tekemistä sillä, että ainakin he tekivät vaaditun tehtävän, vaikka toteutus olisi toista sukupuolta syrjivää tai muuten kyseenalaista. (Palmu 2003, 168.) Opettajien näkemysten mukaan usein sopiva, oikeanlainen poika on dominoiva, vaativa ja vaikea, mutta palkitseva opettaa (Skelton & Francis 2003, 8).

### **3.4 Poikana koulussa**

Kouluissa maskuliinisuus on usein rakentunut niin, että poikien on vaikea poiketa normista (Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998, 12). Mac an Ghaill (1994, 9) toteaa, että koulut eivät vain toista, vaan ovat aktiivisia toimijoita tuottaessaan vallalla olevaa heteroseksuaalista maskuliinisuutta. Koulun informaalikulttuuri saattaa siis tukea maskuliinisuutta, jossa hyvät arvosanat ja koulussa pärjääminen ei ole tavoiteltavaa maskuliinisuutta ja poikana olemista. Tällainen poissulkeva hegemoninen maskuliinisuus kapeuttaa tapaa olla poika ja vaikeuttaa erilaisten vaihtoehtoisten maskuliinisuuksien rakentamista. (Lahelma 2009, 143.)

Feministiset tutkimukset puhuvat poikien luomasta maskuliinisuudesta, joka on kilpailuhenkistä, ”machoilua” ja kaverikulttuuria. Poika, joka haluaa toteuttaa ”oikeanlaista maskuliinisuutta” vieraantuu vähitellen käytöksensä ja omaksumiensa arvojensa takia koulusta ja sen kulttuurista. (Skelton & Francis 2003, 6.) Koulussa pärjääminen nähdään tällaisen kaverikulttuurin mukaan naismaisena eli ei tavoiteltavana. Koulu on virallinen vyöhyke, selkeine rakennuksineen, sääntöineen, pedagogisine käytäntöineen. Koulunvastainen kulttuuri, kaverikulttuuri on epävirallisen vyöhykettä. Sen perusyksikkönä on sosiaaliryhmä, kaveriporukka, jolla ei ole julkisia sääntöjä tai selkeitä fyysisiä rakenteita. Liittyminen tällaiseen ryhmään, merkitsee koulunvastaisen kulttuurin omaksumista ja ryhmän kanssa oloa. (Willis 1984, 28–29.) Tällainen toiminta tarjoaa myös itselle sopivamman minäkuvan verrattuna siihen mitä koulun määrittämä oppilaskuva on (Daniels & Arapostathis 2005, 35).

Willisin (1984, 211, 36) tutkimuksen kohteena olleet yläkouluikäiset kaverit vastustivat opettajakuntaa ja irtisanoutuivat ”niuhoista”, koulussa pärjäävistä pojista. Tämä näkyi kavereiden koko käyttäytymiskirjossa, mutta myös symbolisina diskursseina, mitkä esiintyivät kolmen tärkeän kapitalismin tarjoaman kulutushyödykkeen hyödyntämisenä eli

vaatteiden, savukkeiden ja alkoholin. Hänen tutkimuksensa mukaan koululta anastetaan liikkumatila epäviralliselle ryhmälle, omalle kaveriporukalle. Tämä tila käytetään määrätynlaisten kaverikulttuurin taitojen kehittämiseen ja muotoilemiseen. Esimerkiksi ”naurut” toimi kavereille moniulotteisena välineenä kapinoidessa koulunkulttuuria vastaan. Oikeanlainen, tavoiteltava maskuliinisuus toteutuu noudattamalla kaverikulttuurin sääntöjä ja vastustamalla koulukulttuuria (Frank, Kehler, Lovell & Davidson 2003). Tavoiteltava maskuliinisuus koulussa tukee näin ollen koulunvastaista kulttuuria. Koulussa töitä tekevä ja ahkera poika nähdään naismaisena, ei-poikana. Toimimalla vallitsevaa poikakulttuuria vastaan on vaarana tulla kiusatuksi. Poikkeava poika saa herkästi nynnyn tai homon leiman. (Epstein 1998, 97.) Kiusaaminen on yksi erontekojen muoto. Pelko naurun alaiseksi joutumisesta, normista poikkeamalla, voi johtaa siihen, että pojat eivät välttämättä halua edes jakaa omia tuntemuksiaan muiden kanssa luokassa. (Palmu 2003, 163, 167.)

Mac an Ghaill (1994, 51–54) on tutkinut englantilaista yläkoulua ja osoittanut, että koulussa ei ole enää yhdenlaista maskuliinisuutta. Maskuliinisuuden mallit ovat monimutkaisia ja ristiriitaisia, ilmaisten voimaa, väkivaltaa, kilpailua, identiteetin merkitystä ja sosiaalista tukea. Koulussa on erilaisia poikaporukoita erilaisilla sosiaalisilla ja seksuaalisilla identiteeteillä. Nämä identiteetit ovat neuvoteltuja, ne ovat keskeisiä piirteitä jokaisen ryhmän pienoiskulttuurissa. Oma ryhmä tuo turvallisen tilan oppia heteroseksuaalisia koodeja, jotka auttavat kasvussa kohti miehen ikään. Ryhmät erottautuivat toisistaan erilaisella suhtautumisella koulunkäyntiin, koulussa epäonnistuneista akateemisesti menestyneisiin ryhmiin. Ryhmien rajat eivät näyttäyty jäykkinä, vaan tutkimuksen mukaan ystävyyttä saattaa olla myös eri ryhmien jäsenten välillä.

Mac an Ghaillin (1994, 56–67) tutkimuksessa englantilaisen yläkoulun työväentaustaiset pojat jakautuivat kolmeen eri ryhmään. Yhden ryhmän muodostivat hegemonista maskuliinisuutta toteuttavat, koulua vastustavat pojat. Toisessa ryhmässä pojat taas suhtautuivat kouluun myönteisesti, näkivät sen mahdollisuutena parempiin töihin ja sosiaaliseen nousuun. Heitä kuvasti ristiriita oman työväentaustan ja tavoitellun keskiluokkaisen elämän kesken. Kolmantena ryhmänä olivat pojat, jotka kokivat, että teknologinen osaaminen ja oikeiden valintojen tekeminen kouluaineissa takaavat paremmat työpaikat tulevaisuudessa. He myös painottivat omaa yritteliäisyyttä ja vastuullisuutta.

Kaksi viimeksi mainittua poikaryhmää rakensi myös maskuliinisuuttaan eri tavalla, päinvastoin kuin ensimmäinen hegemonista maskuliinisuutta tavoitteleva poikaryhmä. Nämä ryhmät tulivat myös kiusatuiksi, koska eivät toteuttaneet vallalla olevaa maskuliinisuutta. Mac an Ghaillin tutkimassa koulussa keskiluokkaintaustaiset pojat muodostivat oman ryhmän. Ryhmässä oli monenlaisia intressejä, mutta yhteinen tekijä jäsenten välillä oli kokemus itsestä kulttuurin välittäjinä. He arvioivat toisia, niin oppilaita kuin opettajia omasta korkeammasta kulttuurisesta statuksestaan käsin. He näkivät itsensä työskentelevän tulevaisuudessa yhteiskunnan korkeissa valta-asemissa. Osalla ryhmän pojista oli ambivalenttisuuhde koulua ja koulun opetussuunnitelmaa kohtaan. He eivät oikeuttaneet opettajien auktoriteettia niin kuin ei työväenluokkaiset hegemonista maskuliinisuutta toteuttavat pojatkaan. Heidän vastarintansa oli kuitenkin enemmän yksilöllisistä syistä johtuvaa kuin vallassa olevan maskuliinisuuden toteuttamista.

Jos aikaisemmin työväentaustaiset pojat nähtiin koulun vastaisina, niin nykyään sosiaalinen luokka ei määritä suhdetta koulunkulttuuriin. Kokeissa ja testeissä hyvin pärjäävät, älykkäät, keskiluokkaiset pojat voivat myös toimia koulun sääntöjä vastaan, häiritä opetusta käytöksellään ja välttää kaikin tavoin koulutyöskentelyä. (Renold 2001, Mac an Ghaill 1994, 54–55.) Renoldkin (2001) toteaa, että poikien väheksyntä akateemisesta työskentelystä kohtaan johtuu siitä, että akateemisuuksia ja työskentelyä koulussa pidetään yhtä kuin naismaisena. Poika saa nopeasti ”nynnyn” tai ”hikarin” leiman ja/tai tulee muuten kiusatuksi, jos hän innostuu koulutehtävistä. Oikeanlaista, hyväksyttyä maskuliinisuutta toteuttaessaan pojan tulee välttää luokassa työskentelyä. Työskennellessäänkin on toteutettava toissijaisia toimintoja, kuten toisten pilkkaamista, koulutarvikkeiden heittelyä ja luokassa vaeltamista, jotta hän kaikin tavoin tulee osoittaneeksi väheksyvän asenteensa koulua kohtaan. Koulussa pärjäämisen täytyy näyttäytyä luontaisena lahjakkuutena, eikä ahkeran työn tuloksena.

Daniels ja Arapostathis (2005) toteavat tutkimuksessaan, että huonosti koulussa menestyneet pojat osallistuvat aktiivisemmin luokahuonetyöskentelyyn ja koulutehtäviin, jos he ovat kiinnostuneita annetuista tehtävistä ja näkevät tehtävien arvon. Pelkkä hyvän arvosanan saaminen ei riitä heitä motivoitumaan, itse asiassa arvosanat ja arvostelu koettiin uhkana. Mahdollisuus epäonnistua ja saada huono numero lannisti edes yrittämään. Danielsin ja

Arapostathisin tutkimuksessa opettaja on merkittävä tekijä. Opettajien ja oppilaiden suhteen laadulla on yhteys poikien aktiivisuuteen oppitunnilla. Luotettava ja oppilaita ymmärtävä opettaja parantaa oppilaiden sitoutumista annettuihin tehtäviin. Tutkijat toteavatkin, että hyvä opettaja-oppilas suhde, mielenkiintoinen opetussuunnitelma ja vähemmän ulkoisia palkkioita parantaa heikosti kouluun sopeutuneiden poikien työskentelyä ja oppimistuloksia.

Martin (2003) huomauttaa, että poikien epäonnistumisen pelko liittyy maskuliinisuuteen koulussa. Pojat eivät halua opetella uusia asioita, jos varmuutta menestymisestä ei ole. Epäonnistumisen pelko kattaa laajasti poikien elämää. Pelätään, että epäonnistutaan yrittäessä toteuttaa oikeanlaista maskuliinisuutta, pelätään heikkouden näyttämistä ja pelätään, että oma seksuaalisuus tulee kyseenalaistetuksi. Ylimaskuliinisuutta korostavassa poikaryhmässä pojat tarttuvat erilaisiin taktikointeihin koululuokassa ja eri tilanteissa, kuten puolustelemaan pessimismiin, missä tavoitteet asetetaan epärealistisen alhaisiksi tai itse-sabotointiin, toisinaan ennalta luovuttamiseen. Martin sanoo, että pojille tulisikin kertoa miten maskuliinisuus on sosiaalisesti rakennettu ja kuinka hegemoninen maskuliinisuus istuu huonosti koulussa menestymiseen. Martinin tutkimuksessa kohteena olivat yläkouluikäiset pojat. Alakoulu ikäisiä poikia ja heidän maskuliinisuuden kulttuuria on tutkittu vähemmän kuin vanhempien poikien, kuitenkin jo alakouluikäiset pojat aktiivisesti rakentavat ja neuvottelevat omasta sukupuoli identiteetistään. (Renold 2001.)

Renold (2001) on tutkinut juuri alakouluikäisiä poikia. Hän kirjoittaa, että kiusatuksi tulevat sellaiset pojat, jotka suhtautuvat koulutyöhön vakavuudella, mutta myös niitä poikia kiusataan ja nimitellään, jotka eivät välitä tai eivät menesty urheilussa. Muita erontekoja alakouluikäisten poikien välillä olivat musiikkimaku, puhetapa, leikit ja lelut. Nämä erot jakoivat pojat hegemonisen maskuliinisuuden ja toisenlaisen maskuliinisuuden muottiin. Toiseus näyttäytyi feminiinisenä, toisinaan homoseksuaalisena. Osa ei-hegemonista maskuliinisuutta toteuttavista pojista koki kouluvuoden edetessä painostusta siirtyä koulunvastaiseen ryhmään. Tämä vaati uudenlaisen identiteetin omaksumista ja totaalista muutosta käytöksessä. Vaihtoehtoista maskuliinisuutta ilmaisevat pojat selvisivät koulussa itsensä kaltaisten poikien ryhmässä. Ystävyys ja jaettu solidaarisuus olivat pääasialliset tekijät kyvyssä ylläpitää itselle omanlaisen maskuliinisuuden identiteettiä. He eivät kuitenkaan säästyneet fyysiseltä ja henkiseltä väkivallalta hegemonista maskuliinisuutta toteuttavien poikien puolelta, vaikka olivat oman ryhmänsä löytäneetkin.

Francis, Skelton ja Read (2010) kertovat uudessa tutkimuksessaan, että poikana voi myös menestyä koulussa ja välttyä kiusaamiselta. He huomasivat, että osa pojista piti tavoiteltavana pärjätä koulussa ja samanaikaisesti nämä pojat olivat luokkansa suosituimpia. Keinoina hallita sekä koulumenestystä että korkeaa statusta luokan hierarkiassa oli osoittaa maskuliinisuutensa jollain tavoin. Menestyminen liikunnassa ja urheilussa oli yksi tapa. Toisaalta jos menestyvän pojan paras luokkatoveri edusti perinteistä koulunvastaista kulttuuria, antoi tämä myös menestyvälle pojalle maskuliinista uskottavuutta. Menestyvää poikaa ei voinut nimitellä ”hikeksi” tai ”nörtiksi”, kun kerran hänen ystävänsä uskaltautuivat uhmaamaan koulun sääntöjä ja tapoja. Francisin, Skeltonin ja Readin (emt.) mukaan menestyvät ja samanaikaisesti suositut pojat hallitsivat myös vahvat sosiaaliset taidot ja osasivat tuoda sukupuolensa sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyväksyttävällä tavalla esille. Tämän lisäksi nämä pojat olivat yleensä hyvännäköisiä tai söpöjä poikia. Ne pojat, jotka ulkonäöllisesti eivät olleet erityisiä, osasivat muulla tavoin hauskuuttaa luokkaa ja tekivät itsestänsä pellen oloisia. Pelleilyn alle verhoutui koulussa pärjääminen ja kysymyksiin oikeinvastaaminen.

Koulussa on siis monenlaista poikana olemista. Perinteisen näkemyksen eli koulukielteisen pojan rinnalle on löydetty toisenlaisia tapoja olla poika. Tutkimusten mukaan poika, joka haluaa menestyä koulussa, ja joka suhtautuu kouluun vakavasti, tulee usein kiusatuksi, toisaalta jotkut pojat onnistuvat olemaan sekä suosittuja että luokkansa parhaita oppilaita. Tämä vaatii kuitenkin jollain tavoin kulttuurisesti hyväksyttävän maskuliinisuuden ilmentämistä.

## **4. Tutkimusasetelma**

Seuraavaksi käyn läpi tämän tutkimuksen tehtävää ja kysymyksiä, jonka jälkeen paneudun etnografiseen tutkimustapaan. Luvun lopuksi kerron miten laadittuihin tutkimuskysymyksiin hankittiin aineisto.

### **4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset**

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää maskuliinisuuden rakentumista koulussa, niin luokkahuoneessa kuin koulun informaalin kulttuurin muodoissa. Koulu on yhteiskunnallinen

instituutio, tällöin on luonnollista, että yhteiskunnan arvot heijastuvat koulun arvoihin ja toimintaan (Harjunen 2002, 321). Koulu onkin oppilaiden merkittävä sosiaalistaja yhteiskuntaan, sen arvoihin ja käytäntöihin (Herkman 2006, 68). Vallalla olevat maskuliinisuuden muodot läpäisevät siis myös koulua ja siellä olevia toimijoita. Koulun viralliseen kulttuuriin kuuluu opetusmenetelmät, opetuksen sisältö, koulun säännöt ja kouluinstituutio hierarkioineen. Koulun informaalikulttuurilla voidaan ymmärtää oppilaiden väliset suhteet keskenään niin luokassa kuin välitunneilla sekä myös muu virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuva toiminta. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 44.)

Tutkimuskysymyksiä hahmoteltaessa, pohdin aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia. Yritin myös kiteyttää mikä on juuri se, mitä haluan tutkia. Koska maskuliinisuus ja sen rakentaminen koulussa oli viitoittanut teoriaosuuden kirjoittamista, oli luontevaa tehdä yksi tutkimuskysymys juuri maskuliinisuuden rakentamisesta. Toisaalta on syytä tietää ketkä tai mitkä tätä maskuliinisuutta rakentavat, voiko sitä nähdä konkreettisesti. Hyvä koulumenestys taas perinteisen hegemonisen maskuliinisuuden vastakohtana tuo vaatimuksen, että maskuliinisuuden ja koulumenestyksen suhdetta on myös tarkasteltava. Näin ollen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

Minkälaista maskuliinisuutta rakennetaan alakoulussa?

Ketkä tai mitkä tekijät rakentavat maskuliinisuutta alakoulussa?

Miten alakoulussa toteuttava maskuliinisuus ja koulumenestys kietoutuvat toisiinsa?

## **4.2 Etnografia metodologiana**

Tutkimus toteutettiin etnografisesti. Feministisen tutkimuksen kentässä tutkittaessa sukupuolta, eroja ja niiden näkymistä erilaisissa yhteisöissä on etnografia melko yleinen tapa tehdä tutkimusta (Lappalainen 2007, 12–14).

Etnografia on tutkimusmenetelmä, jolla tutkitaan erilaisten yhteisöjen kulttuurisia järjestelmiä. Etnografiaa on perinteisesti käytetty tutkimusmetodina antropologiassa ja sosiaalitieteissä. Usein etnografia ja antropologia on liitetty tiiviisti yhteen, mutta nykyisin

tulkinnasta riippuen etnografia voidaan nähdä joko antropologian sovellusalan tai metodologisena lähestymistapana. Käytännössä etnografia on kuitenkin käsitteenä melko yleinen ja epämääräinen. Käsitettä käytetäänkin paljon monenlaisten kenttätutkimusmenetelmiä hyödyntävien tutkimusten yhteydessä. (Lappalainen 2007, 11, Vuorinen 2005, 63.)

Etnografialle ominaisia piirteitä ovat jonkin aikaa kestänyt kenttätö, aineistojen, menetelmien ja analyyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Atkinson ym. 2001, 4.) Delamont (2006/2007, 205) kuvailee etnografiaa tutkimusmenetelmäksi, jossa voi käyttää kaikkia aisteja: haju-, näkö-, kuulo-, maku- ja tuntoaisteja.

Haluttaessa ymmärtää inhimillistä toimintaa ja sen merkitystä on tärkeää nähdä tilanne itse osaan ottajan silmin, hänen näkökulmastaan. Inhimillistä toimintaa ei voida siis erottaa itsekseen, tieteelliseksi osaksi. Jos halutaan aitoja sosiaalisia selityksiä, on katsottava sisäisistä näkökulmista. (Trigg 2001, 72.) Kuitenkin on tunnustettava, että etnografiassakaan ei havainnoitavien tieto ja kokemus voi koskaan olla täysin havainnoitsijan tietoa ja kokemusta. Tutkimuksessa saatu tieto on osittaista ja tilannesidonnaista. Etnografiassa tuotettava tieto ja tietäminen sitoutuu aikaan, paikkaa ja erilaisiin käytäntöihin kun tutkija ja tutkittava kohtaavat sosiaalisessa todellisuudessa. (Hakala & Hynninen 2007, 211.) Tässä tutkielmassa haluttiin ymmärtää maskuliinisuutta ja sen rakentumista koulussa, etnografia menetelmänä tuntui valottavan parhaiten ilmiötä, jonka vuoksi se oli omiaan aineiston keräämiseen. Tutkimusilmiöni on yhteiskunnallisesti rakentunut, joten menetelmä, joka on kiinnostunut yhteisöistä ja jäseniensä antamista merkityksistä sopi minulle. Oma tutkimukseni sijoittuu feministiseen kouluetnografian kenttään. Aineistoni on kerätty koulutusinstituutiossa ja sitä kuvaa osallistuva havainnointi. Koulu on tarkkarajainen kenttä, jolla oma järjestyksensä ja yhteiskunnalliset säädökset. Maskuliinisuus määritellään feministisen tutkimusperinteen mukaan kulttuurisesti ajassa ja paikassa rakennetuksi. (Lappalainen 2007, 12, Lahelma & Gordon 2007, 17, Connell 1995, 71.)

Kouluetnografia metodologiana alkoi voimistua Suomessa 1990-luvun loppupuolella, jonka jälkeen se on saanut vakaata jalansijaa kasvatustieteilijöiden, etenkin kasvatussosiologien

keskuudessa. Suomessa kouluetnografia on noudatellut brittiläistä perinnettä, jolloin aineistot ovat olleet monipuolisia ja analyysit moniulotteisia. Kouluetnografian piirissä kiinnostuksen kohteena on olleet niin erot, etenkin sukupuoli, toisaalta myös koulutuspolitiikan merkitystä koulussa ja sen käytänteissä on tahdottu tutkia. (Lahelma & Gordon 2007, 26–32.) Tämä tutkielma asettuu kouluetnografisessa kentässä juuri erojen ja sukupuolen mukaan jaetun koulun arjen tutkimiseen. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu ja Tolonen (2007, 43) kirjoittavat, että koulu tutkimuskenttänä on mielenkiintoinen siksi, että se on kaikille kovin tuttu, johtuen jokaisen omasta koulunkäynnistä, mutta silti sitä pitäisi pystyä tarkastelemaan vieraana ja uutena tutkimuskohteena tai ainakin aivan uusin silmin. He kuvailevat omassa tutkimuksessaan, kuinka erilaiset koulumuistot siivittivät kentälle menoa, samoin voin sanoa omalla kohdallani. Kentälle valmistautuminen toi omat alakoulun opettajat ja luokkatoverit mieleeni.

Kuten yleensäkin tutkimus, ei etnografienkaan tutkimus noudata lineaarista kaavaa, vaan aineiston tuotanto, tulkinta ja teoretisointi esiintyvät limittäin. Etnografinen tutkimus etenee syklisesti, silmukoiden tapaan toisiinsa kietoutuen. Toisin sanoen havainnot kentällä tuottavat uusia ideoita tehdä tutkimusta, jotka taas vievät tutustumaan lisää teorioihin, havaintoja analysoidaan ja analyysit vaativat uutta vierailua kentälle. Alustavaa analysointia voi myös tapahtua jo heti kentällä ollessa ja tämä analyysi ohjaa tutkijan tekemiä tulevia havaintoja. Alustavaa tutkimusraporttiakin saatetaan kirjoittaa jo kentällä olo vaiheessa. (Delamont 2006/2007, 211; Lappalainen 2007, 13.) Tutkijan mielenkiinto ja tarkoitus ohjaa löytämään määrätynlaisia faktoja maailmasta. Havainnot ovat siis aina jossain mielessä tulkittuja, eikä puhtaita havaintoja. (Trigg 2001, 10.) Etnografiassa tietäminen ja tieto ovat aikaan, paikkaan ja tietäjään kiinnittynyttä. Tutkimusperinne tunnustaa, että havainnointitutkimus on subjektiivista. (Berg 2010, 85.)

### **4.3 Kentälle valmistautuminen**

Etnografiassa kenttätö on se aika, jonka tutkija viettää tutkimansa kohteena olevassa yhteisössä. Berg (2010, 64) kertoo, että väitöstyössään hänen kenttätööhönsä kuului niin havainnointiaineiston tuottaminen kuin haastatteluiden ja muun materiaalin kerääminen. Tässä tutkielmassa kenttätö tehtiin alakoulussa Uudenmaan maakunnassa,



pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Tutkittavina olivat yksi alakoulun 5. luokka, oppilaineen ja opettajineen. Luokassa oli 29 oppilasta, 18 poikaa ja 11 tyttöä. Tutkimuksen havainnointiaineiston keräämisen aikana yksi poika oli poissa koko viikon ja yksi tyttö suurimman osan viikosta. Luokkaa opetti opettaja, joka oli ollut luokan opettajana jo kolmannelta luokasta lähtien. Luokalla oli myös viisi muuta opettajaa. Englanninkieltä opetti toinen opettaja, samoin teknistä työtä ja toista valinnaista vierasta kieltä. Myös liikunnanopettajat olivat eri opettajia kuin luokanvalvoja. Luokan oppilaat olivat olleet keskenään samassa luokassa jo pidemmän aikaan, vain yksi oppilas oli tullut puoli vuotta aikaisemmin uutena oppilaana kouluun ja kyseiseen luokkaan.

Etnografiassa puhutaan sisäänpääsyneuvotteluista kentälle. Tutkija ei voi vain kävellä luokkahuoneeseen, vaan tutkimuksen teko vaatii lupaa päästä seuraamaan sinänsä kaikille avointa opetusta. (Gordon et al. 2007, 52.) Oman kentälle pääsyneuvottelun aloitin tammikuussa 2010 kun laitoin sähköpostilla viestiä koulun rehtorille. Viestissäni kerroin tutkielmani aiheesta ja tiedustelin, josko joku 5. luokan tai 6. luokan opettaja olisi valmis päästämään minut seuraamaan ja havainnoimaan luokansa toimintaa. Noin viikko myöhemmin sain koulun rehtorilta puhelimitse luvan kerätä aineistoni kyseisessä koulussa sekä 5. luokan opettajan yhteystiedot. Tähän opettajaan olin yhteydessä sähköpostitse ja sovimme hänen kanssaan tutkielman havainnointiaineiston keräämisen aikatauluista, tutkimusluvista ja ensi vierailustani luokkaan.

Helmikuun 2010 alussa menin tutustumaan luokkaan. Esittelin itseni luokalle, kerroin pro gradu -tutkielman tekemisestä, oppilaiden roolista siinä ja tavastani kerätä aineistoa havainnoimalla ja mahdollisesti haastatteleamalla. Jaoin oppilaille tutkimuslupakaavakkeet (liite 1), joissa pyysin oppilaiden vanhemmilta lupaa saada havainnoida luokkaa ja haastatella heidän lastaan. Oppilaille painotin tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta kieltäytyä haastattelusta. Opettaja antoi minulle luokan lukujärjestyksen ja selvitti sopimamme kenttätöviikon ohjelmaa. Viikko ensimmäisen vierailuni jälkeen kävin hakemassa koulusta opettajalta tutkimusluvat; vain yhden oppilaan vanhemmat kielsivät oman lapsensa havainnoinnin ja haastattelun. Pohdin, miten käytännössä pystyn havainnoimaan luokkaa, jos yhtä oppilasta en saa havainnoida. Päätin, että kenttäjakson aikana jätän kirjaamatta kaikki sellaiset tilanteet, joissa kyseinen oppilas on mukana sekä

kaikki hänen tekemisensä, kommenttinsa ja puhumisensa luokassa. Päätin myös, että luonnollisestikaan en häntä haastattele tutkimustani varten.

Pidin päiväkirjaa heti kouluun tekemäni ensimmäisen vierailuni jälkeen. Kirjasin ylös omia tunteitani, pohdintojani ja luokan reaktioita. Kenttäjaksoa edeltävänä iltana koin jännitystä. Mietin miten ensikertalaiselta onnistuu etnografinen tutkimusote, näenkö ja kykenenkö havainnoimaan tapahtumia ja niiden merkityksiä vai jääkö kaikki irrallisten toimintojen kirjaamisiksi. Pohdin myös josko mitään mitä teoriassa olin lukenut, ei ilmenisikään tutkimusluokassani. Pyrin menemään kentälle avoimin mielin, mutta toisaalta tiedostin, että lukemani teoriat ja aikaisemmat tutkimukset tulisivat ohjaamaan jossain määrin havainnointejani. Hakala ja Hynninen (2007, 213) toteavatkin, että etnografi muodostaa omat kysymyksensä jo määrätyissä tiedollisissa yhteyksissä ja siten tulee määritelleensä kentän kysymyksillään. Ymmärsin siis, että lukemani teoriat herkistäisivät minut näkemään määrättyjä asioita ja saattaisivat pois sulkea toisia. Päätin kuitenkin, että yrittäisin antaa intuitioni johdattaa havaitsemistani: näkemisiäni, kuulemisiani ja kokemisiani, samaan tapaan kuin olin aiemmin työskennellessäni psykiatrisena sairaanhoitajana pyrkinyt kohtaamaan potilaitani. Olin siis varautunut mahdolliseen liialliseen kapeakatseisuuteen ja kyvyttömyyteeni nähdä tutkimukseni kannalta relevantteja asioita. Toisaalta uskoin, että utelias ja avoin mieli toisi eteeni jotakin mielenkiintoista. Luottavaisin mielin siis suuntasin askeleeni kohti koulua.

#### **4.4 Tutkimusaineiston hankinta**

Tutkielman havainnointiaineisto kerättiin helmikuussa 2010 tutkimuskoulun 5. luokan oppitunneilla ja välitunneilla. Oppitunneilla istuin luokan takaosassa pulpetissa ja kirjoitin oppitunnin tapahtumia, vuorovaikutusta, puhuttuja lauseita ja luokan tunnelmaa ruutuvihkooni. Välitunneilla seurasin sivusta joidenkin tutkimusluokkani oppilaiden toimintaa ja kirjoitin havainnointejani ylös. Muutamana päivänä seurasin oppilaita ruokalaan ja juttelin heidän kanssaan ruokatunnilla. Toisinaan taas olin opettajanhuoneessa ja keskustelin yleisistä asioista luokan opettajan ja muiden opettajien kanssa. Tosiasia oli se, että kaikkea ympärilläni tapahtuvaa en luonnollisestikaan kyennyt havainnoimaan, joten takerruin etenkin aiheisiin ja tapahtumiin, joissa oli jotakin sellaista mikä saattaisi olla

tutkimukseni kannalta mielenkiintoista. Huomasin myös pian, että minun kannatti istua luokahuoneessa valmiina kun oppilaat tulivat välitunnilta. Näin saatoin havainnoida oppilaiden toimintaa ja sanomisia opetussuunnitelman ulkopuolella ja saada itselleni ainutlaatuista aineistoa oppilaiden keskinäisistä vuorovaikutuksista. Halusin myös pitää etäisyyttä opettajiin, jotta heidän näkemyksensä oppilaista ei vaikuttaisi minun havaintoihin ja tulkintoihin.

Havainnointiaineistoni muodostui 26 oppitunnista sekä välitunneista ja ruokailuista. Oppitunnit käsittivät kaikki 5.luokan opetussuunnitelmassa olevat oppiaineet, paitsi musiikin ja toisen valinnaisen vieraan kielen. Osassa tunneista oli luokka jaettu, jolloin puolet luokasta oli jonkun toisen opettajan opetuksessa. Pääsääntöisesti seurasin luokan oman opettajan opetusta, mutta yhden tunnin seurasin myös englanninkielen opettajan opetusta ja kaksi tuntia havainnoin poikien liikuntatuntia. Näillä molemmilla kerroilla pyysin erikseen luvan tunnilla oloon kyseisen aineen opettajalta. Havaintoaineisto koostui ruutuvihkoihin kirjoittamistani kenttämuistiinpanoista, jotka puhtaaksikirjoitin myöhemmin kenttäjaksoni jälkeen.

Havainnoinnin lisäksi kävin lyhyitä keskustelutuokioita oppilaiden kanssa, joissa yleensä kyselin ja haastattelin heitä tunneilla havainnoimistani asioista ja ilmiöistä. Toisinaan taas kyselin koulussa olemisesta, lempiaineista, opettajista ja harrastuksista. Keskustelutuokiot olivat näin ollen keskenään erilaisia ja kestivät muutamasta minuutista kymmeneen minuuttiin. Keskustelut käytiin joko välitunnilla luokassa tai käytävässä tai sitten oppituntien aikana käytävässä. Äänitin jokaisen lyhyen keskustelun, jotta myöhemmin saatoin palata niihin. Kysyin joka kerta oppilaan tai oppilaiden halukkuutta keskusteluun ja kerroin, että äänitän keskustelun. Jokainen luokan oppilas, jonka huoltajalta olin saanut luvan haastatteluun, suostui käymään kanssani lyhyen keskustelun. Yleensä keskustelin parin oppilaan kanssa kerrallaan, toisinaan keskustelutuokio oli yksittäisen oppilaan kanssa, muutaman kerran keskustelin isomman poikaryhmän kanssa ruokalassa. Joskus muut oppilaat saattoivat tulla vilkuilemaan selkäni taakse, jolloin sen hetkinen haastateltavani ei kyennyt kunnolla keskittymään, toisinaan taas keskustelutuokiossa oleva haastateltavani saattoi saada kommentteja ”salakuuntelijoita”. Näin ollen oppituntien aikana käytävässä tehdyt lyhyet keskustelut onnistuivat paremmin kuin välitunneilla, koska häiriötekijöitä ei tällöin ollut. Toisaalta muiden poikien läsnäolo toi uusia havaintoja itselleni ja välillä

keskustelemani aihe aiheutti keskustelutuokion päätyttyä poikien kesken jatkokeskustelua, josta taas kirjoitin ylös kenttämuistiinpanoihini.

Tutkija ei kuulu koulun järjestykseen ja näin ollen tutkijalla ei ole mitään selkeää paikkaa koulun hierarkiassa. Aikuisuus ja akateeminen koulutus yhdistää tutkijan opettajiin ja koulun muihin aikuisiin, mutta tunnin ja opetuksen suunnitteluun ei tutkijalla ole valtuuksia. (Gordon et al. 2007, 46.) Tämä ilmeni myös omassa olemisessäni koulussa. Jouduin istumaan luokassa paikallani 45 minuuttia, kuuntelemaan välillä kovinkin tylsää ja tavanomaista opetusta, olin pakotettu sopeutumaan koulun järjestykseen. Toisaalta paikallaan ja hiljaa istuminen mahdollisti keskittymään siihen mitä näen, mitä kuulen, mitä tunnen ja reflektimaan kaikkea tätä kriittisesti aikaisemman lukemani teorian kautta. Hakala ja Hynninen (2007, 221) kirjoittavat kriittisyydestä, paremmin tietämisestä ja sen aiheuttamasta ristiriidasta. Etnografi saattaa toisinaan kokea tietävänsä ja osaavansa paremmin kuin kentällä toimijat ja haluaa puuttua toimintaan, mutta tutkijapositiona käsin ei sitä voi tehdä. Seuraava katkelma havaintopäiväkirjastani puhuu juuri tästä:

*Historiakirjan kappale luetaan lause lauseelta, jonossa järjestyksessä vuorotellen. Aiheena roomalaisten arki. Jokainen oppilas tietää oman vuoronsa. Tunti etenee puuduttavasti eteenpäin. Oma ajatus: tämän voisi tehdä aivan toisin, aiheena on Rooma, enemmän elävyyttä opetukseen, ei mitään lukuharjoituksia...*

*(Kenttämuistiinpanot, historiantunti 17.2.2010)*

Ensimmäisinä päivinä osa oppilaista koki minut opettajankaltaisena, jolloin esittämiini kysymyksiin mietittiin oikeaan vastausta. Moneen otteeseen tein selväksi oppilaille, että en tule antamaan arvosanoja tai muutenkaan arvostelemaan heitä mitenkään. Yritin vähentää hierarkkista aikuinen-lapsi asetelmaa, asettumalla ihmettelijän rooliin. Toisaalta myös se, että naisena olin koulussa tutkimassa poikia, saattoi aiheuttaa hämmennystä. Ihmettelijänroolissa, toin esille sen, että olen nainen, enkä koskaan ole ollut poika. Tämän vuoksi toivoin, että keskustelutuokiossa pojat kertoisivat minulle, minkälaista on olla poika, jotta voisin edes hiukan tietää ja ymmärtää. Pojat kertoivat auliisti koulun käytänteistä, toiminnastaan, tykkäämisistään ja harrastuksistaan. Itsestä ja omasta olemisestaan sekä erilaisista kuvitteellisista tilanteista olikin vaikeampi puhua. Tällöin he olivat kiusaantuneita, toisinaan asia tai ajatus oli ilmeisesti uusi ja liian hankala ymmärtää.

*Äskeinen keskustelu, varmaan mieltivät miksi se tuollaista kysyy. Aikuinen, joka kysyy, eikä tiedä. Tuntuu kuin he epäilisivät, että mulla on kuitenkin oikea vastaus ja he yrittävät epätoivoisesti vastata oikein. He mieltivät mikä on oikein, eivät uskalla sanoa mitään, pohtivat ehkä sosiaalisesti hyväksyttävää vastausta. Kiusallista.*

*(Havaintopäiväkirja, keskustelutuokio uskontotunnin jälkeen 16.2.2010)*

Välillä aistin oppilaissa myös pelkoa vastata. En tiedä, ajattelivatko he, että jos keskusteluissa sanoo jotakin koulun vastaista tai opettajaan kohdistuvaa kielteistä palautetta, niin heidän sanomisensa kantautuisivat opettajainhuoneeseen. Tämän vuoksi vakuutin kaikille oppilaille, että heidän kertomansa asiat keskustelutuokioissa tulevat vain minun käyttööni ja tulen nimeämään jokaisen oppilaan valenimellä eli pseudonyymillä. Toisinaan oppilaat tuntuivat olevan mielissään kun valitsin heidät haastateltavaksi keskustelutuokioon ja he vastailivat innokkaasti kysymyksiini. Vaikutti siltä kuin jotkut oppilaat olisivat oikein odottaneet minun pyyntöäni saada haastatella heitä. Äänittämäni keskustelutuokiot litteroin myöhemmin kun kenttäjaksoni oli ohi. Kaiken kaikkiaan niistä tuli yhteensä litteroinnin jälkeen 33 liuskaa.

Havainnoidessa muita huomasin tulevani myös itse havainnoiduksi. Etenkin ensimmäisenä päivänä en voinut välttyä siltä, että minua tarkkailtiin ja kirjoittamiseeni suhtauduttiin suurella mielenkiinnolla. Erityisesti luokan tyttöjä tuntui kiinnostavan ruutuvihkoni ja sen sisältö. Istuessani pulpetissa ennen tunnin alkua ja kirjatessani ylös välitunnilta luokkaan saapuvien oppilaiden tekemisiä, huomasin kun muutamat tytöt pyrkivät kurkkimaan olkani yli, mitä olin kirjoittanut. Kaikki tämä tuntui kuitenkin hyvältätoiselta uteliaisuudelta. Koin joka päivä olevani tervetullut luokkaan niin oppilaiden kuin opettajankin puolelta. Oppilaat tervehtivät minua aamulla tullessani käytävällä vastaan ja iltapäivällä hyvästelivät. Viikon loppupuolella enää muutama tyttö vilkuili minua kesken opetuksen, suurin osa oppilaista piti minua ehkä jo luokkahuoneeseen kuuluvana.

*Opettaja lukee Hannibalista ja kehottaa luokkaa ottamaan rennomman asennon. Suurin osa ryhtyy lojumaan tuoleissaan tai nojailee käsiinsä. Nina kutoo. Eemeli haukottelee. Hänellä on jalka patterin päällä. Anne piirtelee jotain. Janne heiluttelee jalkojaan. Jonna istuu poikittain ja vilkuilee taas mua. Jaakko makaa pulpetillaan.*

*(Kenttämuistiinpanot, historianunti 18.2.2010)*

Jokaisen koulupäivän jälkeen ja tuntien välissäkin, silloin kuin oli mahdollista, kirjoitin heti omia tunnelmiani ja tuntemuksiani päiväkirjaani. Tällä tavoin pyrin varmistamaan, että saisin kaiken mahdollisen tutkielmani kannalta merkittävän asian talteen.

Havainnointiaineiston keräämisen jälkeen luin lisää tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja palasin kouluun maaliskuussa haastattelemaan oppilaita. Alustavasti pyysin luokan opettajaa kysymään, jos luokassa olisi vapaaehtoisia haastatteluun tulevia poikia. Opettaja ei kuitenkaan kysynyt luokalta, vaan oli sitä mieltä, että minä saan päättää ketä haastattelen. Valitsin haastateltaviksi viisi poikaa aikaisempien havaintojeni perusteella. Valintani kohdistui poikiin, jotka olivat näkyneet ja kuuluneet luokkahuoneessa eli valitsin Roopen, Jannen, Sakun ja Eemelin, toisaalta valitsin Karrin haastateltavaksi, koska hänestä minulle ei ollut muodostunut selkeää kuvaa aikaisemmin. Roopen valintaan vaikutti myös se, että hän oli selkeästi luokan, ellei jopa koko koulun suosituin poika. Janne taas näytti olevan yksi luokan epäsuosituimmista oppilaista.

Haastattelut tehtiin pienryhmäluokassa siten, että jokainen haastateltava tuli yksitellen luokseni haastateltavaksi. Yksi haastattelu kesti noin puoli tuntia. Kaikki haastattelut äänitettiin. Olin tehnyt haastattelurungon (liite 2) lukemieni teorioiden ja aikaisempien havaintojeni perusteella. Pyrin etenemään haastatteluissa haastattelurungon mukaisesti, mutta muuten haastattelut olivat yksilöllisiä ja omanlaisiaan. Poikien vastaukset synnyttivät uusia kysymyksiä, toisinaan taas kysymystäni piti tarkentaa, jotta haastateltava ymmärsi sen siten, kuin olin tarkoittanut.

Ensimmäinen haastateltavani oli Roope. Hän innostui puhumaan paljon. Hän on luonteeltaan sanavalmis ja itsevarma poika, joka ei pelännyt esittää omaa mielipidettään. Hän on myös luokan suosituin poika, koulussa suhteellisen hyvin pärjäävä ja sosiaalisesti lahjakas. Seuraava haastateltavani oli Saku. Hän oli aika puhelias, suhtautui haastatteluun suhteellisen rennosti. Hänen koulumenestyksensä on melko heikkoa, oppitunneilla hän usein näytti toimittavan kaikenlaisia toissijaisia toimintoja. Kolmantena haastateltavanani oli Janne. Hänen kouluarvosanansa ovat myös heikkoja. Oppitunneilla hän kommentoi usein spontaanisti, eikä aina tuntunut seuraavan opetusta. Aikaisempien keskustelutuokioiden kautta luokan tytöt määrittivät hänet vähiten suosituksi pojaksi havaintoluokassani. Hän

tuntui hieman jännittävän haastattelua. Muutaman kysymyksen kohdalla hän vaikutti suorastaan ahdistuneelta, jolloin haastattelijana koin, että siirryn haastattelussa toisiin aiheisiin. Hän ei aina tuntunut oivaltavan, että kysyin asioista yleisellä tasolla, vaan kuvitteli ilmeisesti, että kysyin juuri häntä koskevia asioita. Tutkijana syntyi vaikutelma, että hän yritti epätoivoisesti antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia. Yritin kuitenkin rohkaista häntä kertomaan rehellisesti oman näkemyksensä asioista. Neljäntenä haastateltavanani oli Eemeli. Hän tuntui harkitsevan mitä kysymyksillä tarkoitettiin ja teki muutamia tarkentavia kysymyksiä. Hän vastasi reippaasti ja laajasti. Lähti kertomaan spontaanisti kysymykseen liittyviä samankaltaisia tapahtumia tai asioita. Hänen koulumenestyksensä on melko hyvää, hiukan keskitasoa korkeampaa. Viimeisenä haastateltavanani oli Karri. Hän on koulussa keskinkertaisesti menestyvä. Luokassa hän oli usein melko passiivinen, ehkä ujokin. Hän ei koskaan häirinnyt opetusta tekemisillään tai olemisillaan. Hän oli miellyttävä haastattelijaa kohtaan, kuitenkin tutkijana heräsi ajatus, että hän ei ehkä aina uskaltanut sanoa, mitä mielessä liikkui. Häinkin pyrki ilmeisesti antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia kuten Janne ja koki haastattelijan eniten opettajankaltaisena henkilönä.

Haastatteluiden jälkeen kävin vielä hyvästelemässä luokan. Kiitin oppilaita ja opettajaa osallistumisesta tutkimukseeni. Palkkioksi annoin luokalle kaksi isoa karkkipussia, jotka jätin luokan opettajan jaettavaksi.

## **4.5 Aineiston analyysi**

Aineistoni analyysi on teoriaan pohjautuva, ollen samanaikaisesti aineistolähtöinen. Tällä tarkoitan sitä, että heijastelemalla omaa tutkimusaineistoani aikaisempiin teorioihin pyrin löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia näiden välillä.

Tein kommentteja jo aineistoa puhtaaksi kirjoittaessani ja haastatteluita litteroidessani. Tietokoneen vieressä olevaan muistivihkoon kirjasin ylös ajatuksia ja asioita, jotka tulivat mieleeni, samalla kun muutin raaka-aineistoani tiedostoiksi. Nämä kommentit toimivat osittain pohjana kun ryhdyin tarkemmin analysoimaan aineistoani. Palmu (2007, 145) kertoo, kuinka aineiston puhtaaksikirjoittaminen kesti pidempään kuin oli hän kuvitellut. Samoin itseni yllätti puhtaaksikirjoittamisen työläys ja hitaus. Osa keskustelutuokioiden

kommenteista hukkui äänityksen taustameluun, ja vaikka kuuntelin kohdan monia kertoja, en voinut sanoa, mitä kuulin. Tällaiset kohdat rajautuivat luonnostaan pois aineistostani. Aineiston rajausta tapahtuu myös tietoisesti tai tiedostamatta tutkimuksen monissa vaiheissa. Tutkimuskysymyksiä pohdittaessa ja niihin pyrittäessä vastaamaan, tutkija joutuu pohtimaan aineistoaan ja sen mahdollisuuksia vastata tutkittavaan ilmiöön. Etnografiassa onkin tärkeää pohtia mitä rajataan ja miksi. (Palmu 2007, 141.) Omalla kohdallani kentällä ollessani havaintojani muokkasivat aikaisemmat lukemani teoriat ja tutkimuskysymykseni, mutta ne eivät kuitenkaan poissulkeneet mahdollisuutta toisenlaisiin havaintoihin. Voi sanoa, että aineiston hankintavaiheessa tapahtui siis jo jonkinlaista analyysia, vaikka itse konkreettisen analyysin teinkin vasta kenttävaiheeni jälkeen.

Aluksi olin ihmeissäni tiedostoiksi muutetun aineistoni kanssa, laaja määrä erilaisia havaintoja, kysymyksiä ja vastauksia. Otin esille puhtaaksikirjoittamisvaiheen kommenttini ja lähdin tarkastelemaan niiden kautta aineistoani. (vrt. Coffey & Atkinson 1996, 27.) Yksi tällainen kommentti oli esimerkiksi ”sukupuolistereotypiat jyräävät”. Luin aineistoani läpi ja merkitsin punaisella kynällä kohdat, joissa sukupuolistereotypioita tuotetaan tai ilmaistaan. Palmu (2007, 146) puhuu etnografisen aineiston temaattisesta lukemisesta, jossa aineistoa koodataan, teemoitetaan ja tehdään alustavaa analyysia. Tällöin aineistoa luetaan ja uudelleen luetaan, jolloin työskentelyä nimitetään aineistolähtöiseksi. Kun pääsin vauhtiin punakynäni kanssa, lähdin tekemään erilaisia koodeja tutkimuskysymyksieni perusteella. Mietin, mitkä asiat voisivat ilmentää hegemonista maskuliinisuutta, mitkä taas olisivat toisenlaista maskuliinisuutta. Koodauslistaa tehdessäni pohdin aikaisempia teorioita ja käytin niitä apuna koodeja tehdessäni. Näin ollen hegemonista maskuliinisuutta määrittivät esimerkiksi koodaukseni ”toissijaista toimintaa oppitunnilla”, ”spontaani puheenvuoro”, ”fyysisen voimanosoitus”. Koulumenestystä ja sen kietoutumista maskuliinisuuteen lähdin jäljittämään arvosanoihin, erilaisiin koulutehtäviin liittyvien havaintojen kautta. Kävin aineistoani läpi kymmeniä kertoja pyöritellen ja pohtien. Jätin asiat hautumaan, jolloin yhtäkkiä vapaa-ajalla tai muussa yhteydessä saattoi jokin ajatus nousta mieleen. Alustava analyysi syntyikin sekä epämääräisille lapuille, tyhjille kirjekuorille, että jäsentyneempänä muistivihkooni ja tietokoneen tiedostoon.

Lukiessani aineistoani läpi löysin myös teemoja, joita en ollut ajatellut löytäväni. Yksi tällainen oli sukupuolisensitiivisen kasvatuksen puuttuminen. Osaltaan tähän havaintoon



minut varmasti herkisti juuri lukemani kirja aiheesta, toisaalta olin yllättynyt kuinka vahvasti tämä teema nousi esille. Aineiston rajauksen vuoksi osa teemoista jäi pois, koska ne eivät varsinaisesti liittyneet tutkimusilmiöni. Toisenlaisilla tutkimuskysymyksillä voisi aineistostani löytää uusia vastauksia. Huomasin myös analyysivaiheessa, että tekemissäni aikaisemmissa haastatteluissa, olin valinnut pojat havaintojeni perusteella, enkä analysoimalla aineistoani. Näin ollen ryhmitellessäni luokan poikia kolmeen eri ryhmään huomasin, että yhtäkään kolmannen ryhmän poikaa en ollut valinnut haastateltavakseni. Haastateltavat pojat siis sijoittuivat ryhmittelyssäni ensimmäiseen ja toiseen poikaryhmään.

Koodaus ja aineiston pilkkominen ei kuitenkaan ole lopullinen analyysi, vaan se on keino ottaa laaja kvalitatiivinen aineisto haltuun (Coffey & Atkinson 1996, 52). Joten temaattisen lukemisen jälkeen siirryin analyttiseen lukemiseen ja analyysin kirjoittamiseen. Analyttisessä lukemisessa tein temaattisen lukemisen aikana syntyneiden teemojen kokoamista ja jäsentelin teemoja suhteessa tutkimuskysymyksiini (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 206–207). Analyttinen lukeminen vei siis kohti selkeämpää jäsenystä ja tulkintaa. Palmu (2007, 148) toteaa, että tutkija on aina jossakin positiossa, josta kirjoittaa ja tekee valintoja. Etnografiassa tutkija on läsnä, hän on kentällä, hän havainnoi, haastattelee, kokee. Kuitenkaan tarkoitus ei ole tutkimuksella tuoda vain tutkijan omaa reflektointia esille, vaan myös tutkimuksessa syntyneiden tutkijan ja kentän välillä ja tutkittavien välillä olevia suhteita. Etnografisen tutkimuksen voimakas subjektiivisuus sai itseni välillä epäilemään omia havaintojani, analyysiani ja tuloksiani. Tämän vuoksi uskon, että sitoutuminen aikaisempiin teorioihin ja niiden heijastelu omaan aineistooni toi omille tuloksilleni vahvistusta.

## 5. Tuloksia

Maskuliinisuus näyttää rakentuvan koulussa perinteisen heteronormatiivisuuden kautta. Pojat tavoittelevat vallassa olevan maskuliinisuuden ihannetta. Hegemonista maskuliinisuutta tukee myös opettajan ja muun kouluyhteisön käytös. Silti tutkimusluokassani hegemoninen maskuliinisuus ei ollut ainut tapa olla poika, vaan luokassa oli siihen monenlaisia tapoja. Luokassa oli poikia, jotka pyrkivät todistamaan maskuliinisuutensa perinteisesti koulunvastaisen kulttuurin omaksumisella. Mutta sitten oli

myös poikia, jotka avoimesti halusivat pärjätä koulussa, eikä heitä tuntunut haittaavan, vaikka he eivät hegemonista maskuliinisuutta tavoittaneetkaan.

Tämän tutkimuksen toteutustapa oli etnografia, jonka vuoksi on sopivaa, että tulokset kerrotaan monien aineistositaattien kanssa. Tuloksia myös heijastellaan aikaisempiin tutkimuksiin, joista saadaan vahvistusta tässä tutkimuksessa havainnoituihin ilmiöihin. Asettamaani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan alaluvuissa 7.1, 7.2 ja 7.3. Aluksi käyn läpi, minkälaisia maskuliinisuuksia löytyi havaintoluokassani ja sen jälkeen tarkemmin keskityn vallassa olevaan maskuliinisuuteen. Alaluvussa 7.4 käsittelen toista tutkimuskysymystäni, jossa vastaan siihen ketkä tai mitkä tekijät maskuliinisuutta koulussa rakentavat. Viimeiseksi alaluvuissa 7.5, 7.6 ja 7.7 käyn läpi poikien koulumenestyksen ja maskuliinisuuden kietoutumista toisiinsa. Autenttisilla aineistolainauksilla pyrin vahvistamaan tutkielmani luotettavuutta ja lisäämään ymmärrystä tuloksilleni.

## **5.1 Koulussa on monenlaisia tapoja olla poika**

Lukiessani aineistoani läpi, huomasin, että havaintoluokkani pojat asettuivat kolmeen eri ryhmään. Ryhmien rajoja ei pidä ajatella jäykkänä, vaan vuorovaikutusta oli ryhmien kesken ja eri ryhmiin kuuluvien poikien välillä. Enemmistö pojista eli kahdeksan poikaa kuuluivat ensimmäiseen ryhmään, loput luokan pojista asettuivat tasaisesti toiseen ja kolmanteen ryhmään

Ensimmäinen ryhmä oli äänekkäät ja luokassa esiin tulevat pojat. He olivat poikia, jotka pitivät itsestään meteliä, puhuivat kesken tunnin spontaanisti ja kertoivat omista tekemisistään koko luokalle. Opettaja ja muut oppilaat kiinnittivät heihin huomiota. He saivat luokassa tilaa, aikaa ja tarvittaessa apua. Tähän ryhmään kuului, niin hyvin pärjääviä oppilaita kuin luokan heikoimpia oppilaita. He käytöksellään, toiminnallaan ja puheellaan toteuttivat hegemonista maskuliinisuutta. Tähän ryhmään sijoittui sekä hyvin että huonosti koulussa pärjääviä. Ne pojat, jotka pärjäsivät koulussa hyvin, kompensoivat koulumenestystään osoittamalla urheilulla, kaveripiirillään ja koulunjärjestystä vastaan kapinoimalla hyväksyttävää maskuliinisuutta. Tämä tulos on yhteneväinen Francisin, Skeltonin ja Readin (2010) tutkimuksen kanssa. Omassa tutkimuksessani luokan suosituin poika ymmärsi, että kouluarvosanoilla ei pelkästään saada suosiota, vaan se tulee oikeanlaista maskuliinisuutta toteuttamalla.

Toinen ryhmä oli hiljaiset, luokahuoneessa passiiviset pojat. He näyttivät pärjäävän koulussa keskinkertaisesti, mutta eivät tuoneet omaa tietämistään tai tietämättömyyttään esille. He eivät usein viitanneet tunnilla, eivätkä spontaanisti kyselleet tai puhelleet. He eivät kertoneet omista asioistaan koko luokalle, eivätkä pitäneet ääntä itsestään. Oppituntitilanteessa he eivät häirinneet opetuksen kulkua, vaan pikemminkin tuntuivat katoavan ja muuttuvan jollain tavoin näkymättömiksi. Heidän tapansa toteuttaa koulun vastaista kulttuuria oli passiivisuus. He eivät ottaneet osaa aktiivisesti tuntityöskentelyyn, vaan tavoittelivat oikeanlaista maskuliinisuutta vetäytymällä koulun toimista.

Kolmanteen ryhmään kuuluivat koulussa hyvin pärjäävät pojat, jotka halusivat tuoda omaa osaamistaan esille, mutta noudattivat koulun sääntöjä. He viittasivat tunneilla ahkerasti. He suhtautuivat kouluun vakavuudella, eikä heidän tuntityöskentelyssään tai puheessaan näkynyt minkäänlaista koulun kulttuurin vastaisuutta. He tulivat toisinaan nimitellyiksi, mutta se ei tuntunut heidän toimintaansa häiritsevän. Heillä näytti olevan toisistaan tuki ja turva. Renoldin (2001, 22) tutkimuksessa esiintyi samankaltainen poikaryhmä, jossa oma ryhmä auttoi omanlaisen maskuliinisen identiteetin rakentamisessa. Nämä kolmannen ryhmän pojat osoittivat toisenlaista maskuliinisuutta myös samaan tapaan kuin Mac an Ghaillin (1994, 51–67) tutkimuksessa osa pojista. Hän löysi tutkiessaan yläkoulun poikia kaksi erilaista poikaryhmää, jotka toteuttivat toisenlaista maskuliinisuutta, kun muut poikaryhmät. Mac an Ghaillin tutkimuksessa nämä pojat näkivät koulussa menestymisen joko mahdollisuutena sosiaaliseen nousuun tai hyvän teknologisen osaamisen tuovan parempia työpaikkoja tulevaisuudessa. Omassa tutkimuksessani nämä kolmannen ryhmän pojat tuntuivat aidosti nauttivan lempiaineistansa ja oppimisesta. Keskustellessani heidän kanssaan myös tulevaisuus ja sen tuomat opiskelumahdollisuudet tulivat esille, vaikkakin ensisijaisesti he korostivat oppimisen ja osaamisen iloa. Heidän tapansa toimia ja käyttäytyä ei tukenut hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelua. He ilmensivät toisenlaista maskuliinisuutta, jolloin he suhteessa vallalla olevaan maskuliinisuuteen asettuivat marginaaliin.

## 5.2 Hegemonisen maskuliinisuuden ihanne näkyy ja kuuluu

Maskuliinisuus on kamppailua, kilpailua ja jatkuvaa asioiden vertailua. (vrt. Lehtonen 1995, 26.) Pojat vertailevat kaikenlaisia suorituksiaan ja tekemisiään. Voittajaksi on tultava kun on kyse urheilusta, voimankoetuksesta tai koulunvastaisuuden osoittamisesta. Perinteisellä naisten alueella, esimerkiksi käsityötunnilla voi olla onnistunut häviäjä todetessaan olevansa luokan hitain neuloja, kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi.

*Pauli sanoo: ”Kato, vitsit mä oon pitkällä.” (Totuus: luokan toiseksi viimeisin.) Erik kääntyy katsomaan. Pojat ryhtyvät vertailemaan omia töitään.  
(Kenttämuistiinpanot, tekstiilityöntunti 15.2.2010)*

Erään keskustelutuokion jälkeen pojat ryhtyivät kilpaa vertailemaan omia jälki-istuntojaan. Keskustelussa olin kysynyt rangaistuksista ja pojat olivat selostaneet kuinka jälki-istuntoon joutuu saadessaan määrätyn määrän merkintöjä. Muutama muu poika sattui kuulemaan keskustelumme, jolloin lähtiessäni poikien juttelu meni omien jälki-istuntokertojen luettelemiseen. Poikien puheesta kuuli, että arvostettavaa on joutua jälki-istuntoon useamman kerran. Jälki-istunto ilmaisee selkeästi pojan kykyä olla kapinallinen ja vastustaa koulun virallisia sääntöjä.

*”Mä sain ekalla jälkkää!” Saku sanoo*

*”Mä sain neljännellä.” Janne sanoo*

*”Mä sain tokalla.” joku toteaa.*

*(Kenttämuistiinpanot, uskonnotunnin jälkeen 15.2.2010)*

Koulun informaalin kulttuurin säännöt on omaksuttava ja hyväksyttävä. Yhteisö määrittelee, minkälaista on hyväksyttävä poikana oleminen. Poikien pitää olla hyviä urheilussa, fyysisesti vahvoja, valittaminen on kielletty. Omaa miehistä voimaa osoitetaan esimerkiksi kantamalla pulpetteja, erilaisilla kamppailuilla, väentämällä kättä kilpaa ja painimalla. Näitä fyysisiä voimanosoituksia esitetään ennen tuntien alkua. Opettajan pöydän tavaroita, esimerkiksi isoa viivoitinta tai harppia käytetään aseina. Ovea työnnetään kilpaa, jolloin vahvempi voittaa. Seuraavat aineistositaatit kuvaavat tätä hegemonisen maskuliinisuuden esille tuomista.

*Luokka vaeltelee sisään. Tytöt katselevat Anun piirustusvihkoa. Merja ihailee. Jaakko ja Jukka vääntävät kättä ja nujuavat Jaakon pulpetilla. Kimmo läpsii lehdellä Erikiä. Saku tulee sisään juosten ja hokee: ”Jukkaa, Jukkaa!”*

*(Kenttämuistiinpanot, ennen uskonnotuntia 15.2.2010)*

*Pojat tönii, läpsii, kuristaa ja juoksee toistensa kanssa. Jukka läpsii Sakua naamalle. Saku on ihan punainen. Jukka kääntyy minuun päin ja sanoo, että tää on hauskaa. Kysyn, että onko Sakusta myös. Jukka sanoo Sakulle, että vastaa joo. Saku huutaa Jukan kainalosta kuristusotteesta, että joo ja nauraa.*

*(Kenttämuistiinpanot, ennen kuvaamataidontuntia 18.2.2010)*

Välitunneilla pelataan jalkapalloa tai tönitään toisia rajuin ottein. Kipua ei saa näyttää, eikä opettajalle pidä mennä valittamaan. Jos joku lyö liian lujaa, se annetaan takaisin samalla mitalla. Toisaalta säännöt merkitsevät myös lojaaliutta toisia poikia kohtaan. Asioissa ollaan samalla puolella, eikä niistä kannella opettajalle. Sellainen poika, joka ei sääntöjä noudata, joutuu ryhmän ulkopuolelle. Säännöt ovat kirjoittamattomia ja ne aukeavat vain toimimalla yhdessä. Tämä tulee esille esimerkiksi seuraavassa aineistolainauksessa, jossa luokan uusi oppilas ei vielä ollut perillä koulun informaalin kulttuurin säännöistä.

*”No esimerkiksi se uus poika, niin niin se oli vähän silleen aluks, ku me pelattiin sellast fudista, jossa sai työntää, kampata, taklii ja kaikkee tällaista, niin se koko ajan valitti niist säännöistä. Mutku meil on niinku suurin osa porukasta on ollut ykköselt kakkoselt asti samalla luokalla, niin kaikki muut tietää ne säännöt mitä saa tehdä ja mitä ei, niin sit se koko ajan valitti niist.”*

*(Roopen haastattelu 30.3.2010)*

Luokkahuoneessa niin pojat kuin tytötkin noudattavat opettajan ohjeita ja käskyjä, mutta aina kun mahdollista maskuliinisuutta tuodaan esille nauramalla ja pelleilemällä. Erilaiset alatyyliset, karkeat ja seksiin viittaavat vitsit ja toiminnot naurattivat poikia, kukaan tyttö ei tällaisille vitseille nauranut. Aineistolainaukset alla kertovat juuri tästä ilmiöstä.

*Opettaja kertoo roomalaisista pidoista. Kertoo, että kun maha oli täynnä mentiin oksentamaan. Kristian nauraa. Eemeli ja Saku esittävät pantomiimina oksentamista. Eemeli jatkaa, vaikka opettaja jatkaa kotitehtävien kyselyä.*

*(Kenttämuistiinpanot, historiantunti 15.2.2010)*

*Kristian ottaa Sakun sormen ja tunkee sitä eestaas sormiväripurkkiin. Saku huutaa: ”Jukka, tää on sun lempihomma!”*

*(Kenttämuistiinpanot, kuvaamataidontunti 17.2.2010)*

### **5.3 Äänekkäät pojat näkyvät**

Aikaisempien tutkimusten tuottama tieto, että pojat saavat opettajilta enemmän huomiota kuin tytöt käy ilmi myös tässä tutkielmassa. (vrt. Lahelma 2009, 139.) Opettaja näyttää myös tukevan ja auttavan poikia enemmän ja konkreettisemmin. Äänekkäät pojat saavat luokassa eniten huomiota, hiljaisimmat tytöt tuntuvat katoavan kokonaan. Poikien korostaminen on näkyvää. Luokassa vallalla oleva maskuliinisuus tavoittelee perinteistä hegemonista maskuliinisuutta, jossa nainen on alisteinen miehelle. Tämä ilmiö näyttäytyy aineistossa muun muassa seuraavissa esimerkeissä. Pojat saavat kädestä pitäen apua, kun tyttöjä vain ohjeistetaan suullisesti. Samoin musiikkia harrastavat Roope ja Saku tuodaan esille, mutta hiljaisemmat oppilaat, jotka harrastavat myös musiikkia unohtuvat.

*Käsityötunnilla opettaja neuvoa ja purkaa poikien töitä. Opettaja kertoo välissä tytöille sanallisesti mitä seuraavaksi pitää tehdä ja jatkaa poikien töiden purkua.*

*(Kenttämuistiinpanot, tekstiilityöntunti 15.2.2010)*

*Luokka laulaa virsikirjasta virttä 501. ”Ääntä kiitos,” opettaja pyytää. Luokka laulaa hiukan reippaammin. ”Nyt vois ottaa soolon. Kuka ottaa soolon? Roope, Saku?”*

*Roope siihen: ”En mä, ei, en mä.”*

*(Kenttämuistiinpanot, uskonnotunti 17.2.2010)*

Tytöt saattavat viitata, mutta kun opettaja ei huomaa, niin tytöt luovuttavat. Pojat taas kiinnittävät opettajan huomion joko viittaamalla ja huutelemalla opettajaa tai sanomalla asiansa suoraan ääneen. Tytöt voivat myös touhuta kaikenlaista hiljakseen pulpeteissaan, johon opettaja ei puutu tai jota opettaja ei ehkä huomaa. Seuraavissa kenttämuistiinpanolainauksissa ilmenee juuri poikien saama huomio ja esilläolo oppitunneilla.

*Oppilaat piirtävät itseään rippikouluikäisinä. Luokasta kuuluu sipinää ja supinaa. Pia viittaa, opettaja ei näe. Pia lopettaa viittaamisen. Janne näyttää paikaltaan piirtämäänsä kuvaa ja sanoo: ”Ope, eiks tää oo hyvä!” Opettaja katsoo ja nyökkää.*

*(Kenttämuistiinpanot, uskonnotunti 16.2.2010)*

*Eemeli viittaa, opettaja ei huomaa. ”Ope!” Eemeli huutaa. ”Niin?” opettaja kysyy.*

*”Kolmen viikon päästä maanantaihinko pitää olla valmis?” Eemeli kysyy.*

*(Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti 15.2.2010)*

*Anu piirtää tytön kuvaa, äidinkielenkirjat ovat kuitenkin esillä. Laura leikkelee kumia saksilla pieniksi palasiksi. Nina kutoo lapasta. Jukka kääntyy taaksepäin ja juttelee jotain hiljaa Annelle. Opettaja kommentaa Jukkaa kääntymään omaan kirjaan.*

*(Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti 16.2.2010)*

Jos tytöt ja etenkin hiljaiset tytöt jäävät vaille huomiota, niin myös hiljaiset pojat saavat äänekkäitä poikia vähemmän huomiota. Seuraavissa esimerkeissä uskonnotunnilla Karri, joka on hiljainen, tuntuu katoavan opettajan näkökentästä ja fysiikan tunnilla hiljainen oppilas Jussi voi rauhassa maata pulpettinsa päällä. Ulospäin suuntautunut Roope taas saa opettajan huomion.

*Opettaja kysyy virsikirjan eri osastoja. Petteri, Roope, Satu, Karri ja Tomi viittaavat.*

*Petteri saa vastata. ”No nyt nopeesti katotte millä virsi 499 alkaa?” opettaja sanoo. Karri viittaa, sen jälkeen Roope. ”Roope oli ekana,” opettaja toteaa. Karri vilkaisee opettajaa ja Roopea. Opettaja ei huomannut, että Karri oli ekana.*

*(Kenttämuistiinpanot, uskonnotunti 17.2.2010)*

*Roope makoilee pulpetilla opettajan edessä. Opettaja käskee nousta ylös. Jussi makoilee pulpetilla taaempaan, opettaja ei huomaa.*

*(Kenttämuistiinpanot, fysiikan tunti 18.2.2010)*

Toisaalta äänekkäät ja vilkkaat pojat saavat herkemmin myös rangaistuksia ja heidän käytöstään suitsitaan. Tutkimusluokassani on käytäntö, että oppikirjojen, vihkojen tai läksyjen unohtamisesta seuraa huomautus eli merkintä, kun merkintöjä on tarpeeksi monta

seuraa jälki-istuntoa. Merkintöjä ei kuitenkaan näytä tulevan tasapuolisesti, vaan levottomimmat ja äänekkäimmät pojat saavat merkinnän yleensä aina, kun taas hiljaisemmat pojat ja tytöt tuskin koskaan.

Seuraavissa autenttisissa aineistokatkelmissa Saku, Kimmo ja Pauli ovat vilkkaita, luokassa näkyviä poikia. Jussi taas on hiljainen ja passiivinen oppitunneilla, hän ei omalla toiminnallaan häiritse opetuksen kulkua.

*Sakulla on vihko kadonnut. Kimmo ei löydä matikankirjaa. Saku kertoo tehneensä tehtävät irralliselle paperille. Näyttää paperin opettajalle. Kimmolta on myös matematiikanvihko kadoksissa. Opettaja tulee auttamaan Kimmoa. Opettaja ja Kimmo kaivavat ja etsivät Kimmon pulpetista. Vihkoa ei löydy. Opettaja palaa oman pöydän ääreen. Tunti alkaa. Opettaja kyselee läksyjä. Opettaja pyytää Kimmoa istumaan pulpettiin ja toteaa, että antaa vihon olla, siitä tulee merkintä.*

*(Kenttämuistiinpanot, matematiikantunti, A-ryhmä 16.2.2010)*

*Jussi viittaa: ”Mult unohtu kirjat kotiin.”*

*”Viel jaksatte tsempata tän viikon, niin sitten on viikko ettei tartte kirjoja lainkaan,”*

*Opettaja sanoo. Jussille ei tule merkintää.*

*(Kenttämuistiinpanot, historiantunti 16.2.2010)*

*Opettaja pyytää kirjat esille, käy tarkistamassa, että kaikilla on vihot. Jussi ei ole tehnyt aikaisempia tehtäviä. Opettaja harmittelee, mutta ei kehota niitä tekemään, eikä anna merkintää. Paulin kohdalla pysähtyy. Pauli sanoo: ”Mul on kirjat kotona.” Opettaja toteaa, että jo neljä merkintää kahden päivän sisällä. Opettaja kysyy: ”Mitä mä sun kanssa tekisin?” ”Emmä tiiä,” Pauli vastaa. Opettaja päättää, että Pauli joutuu toisen opettajan luokkaan perjantai-iltapäivänä, toisin sanoen jälki-istuntoon.*

*Opettaja puhuu repun kuntoon laittamisesta ja lukujärjestyksen tarkistamisesta koulua edeltävänä iltana. ”Aina sama tyyppi. No sä jäät sinne. Mä sovin Jaanan kanssa. Pääset sit vasta kahdelta hiihtolomalle,” opettaja toteaa. Pauli huokaa ja sanoo hiljaa: ”Ai jaa.”*

*(Kenttämuistiinpanot, matematiikantunti, B-ryhmä 16.2.2010)*



*Minna viittaa, opettaja antaa luvan vastata. Minna kertoo: ”Mul on jääny tää kirja kouluun.” Minna ei ole siis voinut tehdä läksyjä. Jonna viittaa ja kertoo, että ei ole tehnyt tehtävää 39. Opettaja toteaa molemmille, että okei ja sanoo Jonnalle: ”Sä teet sit tän tunnin aikana.” Minnalle ja Jonnalle ei tule merkintää.*  
(*Kenttämuistiinpanot, matematiikantunti 17.2.2010*).

## **5.4 Kouluyhteisö rakentaa määrätynlaista maskuliinisuutta**

Havainnoimassani luokassa opettaja omalla käytöksellään ja puheellaan uudelleen tuottaa kulttuurissa vallitsevia sukupuolistereotypioita. Opetuksen sukupuolineutraalius on näennäistä, sillä huomaamattaan opettaja tuo omia sukupuoleen liittyviä näkemyksiään esille. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 34–36) kertovat myös sukupuolistereotypia-ajattelun sitkeydestä peruskouluissa. Seuraavissa aineistokatkelmissa tulee esille havainnointiluokkani opettajan sukupuolistereotyypinen asenne.

*Opettaja antaa tehtävän. Pitää piirtää itsensä rippikouluikäisenä. Opettaja sanoo: ”Roope laittaa siihen liudan tyttökavereita.” Roope siihen vaisusti: ”Nii..”*  
(*Kenttämuistiinpanot, uskonnotunti 16.2.2010*)

*Hammaslääkəriin menijät tarkastetaan. ”Jaakko joutuu menee kaksistaan tytön kanssa,” opettaja sanoo. Satu viittaa ja pyytää saada vaihtaa hammaslääkəriäikää koska muuten joutuu menemään kahden pojan kanssa. Opettaja miettii ja toteaa, että Jaakko ja Satu vaihtavat hammaslääkəriäikoja, jottei Jaakon tarvitse mennä kaksistaan Lauran kanssa.*  
(*Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti 16.2.2010*)

Edellisessä esimerkissä opettaja tuo siis huomaamattaan huolensa pojista esille. Opettaja ei näytä oivaltavan, että tilanne voi myös olla tytöille kiusallinen.

Tutkimusluokkani opettaja tuntuu näkevän perinteisesti pojat äänekkäinä, vastuuntunottomina ja tytöt vastuullisina ahertajina. Tytöille myös annetaan ja langetetaan vastuuta niin itsestä kuin muista oppilaista, etenkin pojista. Tämä ilmiö on tullut esille myös aiemmissa poikiin ja koulumaailmaan liittyvissä tutkimuksissa (vrt. Epstein et al. 1998; Reay 2003). Seuraavissa katkelmissa tyttöjen vastuuttaminen toisista ja itsestä tulee hyvin esille.

*Opettaja pyytää Merjaa katsomaan Eemelin perään, jotta Eemeli muistaa mennä hammaslääkäriin.*

*(Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti 16.2.2010)*

*Merja menee hakemaan Eemelille virsikirjaa. Opettaja käy virsikirjan sisällystä läpi. Kysyy liitettä kuusi.*

*”Ope, mä en löydä sitä mun,” Eemeli sanoo spontaanisti. Merja huokaisee laittaa oman kirjansa pöydälle ja kääntyy Eemelin puoleen.*

*”Toi Merja osaa onneks neuvoa sua vähän. Auta Merja vähän,” opettaja sanoo.*

*Luokasta tulee spontaaneja kommentteja pojilta, jos sivu löytyy omasta virsikirjasta. ”Mul löyty,” Janne sanoo. ”Mul löyty,” Erik sanoo.*

*Aikaa kuluu kun yks ja toinen ei löydä. Merja viittaa ja pyytää lupaa, jos voi hakea Eemelille toisen kirjan. Saa luvan, joten hakee.*

*Jonna puhuu ja kääntyy etupenkissä. Opettaja kysyy: ”Mitä Jonna?”*

*Jonna vastaa: ”Meillä, mulla ja Annella ei ainakaan oo tota.”*

*”No te kuuntelette nyt sitten,” opettaja sanoo.*

*(Kenttämuistiinpanot, uskonnot tunti 17.2.2010)*

Tutkimusluokassani näyttää toteutuvan käsitys koulusta vallitsevan kulttuurin arvoihin ja asetelmiin sosiaalistajana. Luokan opettaja ei tunnu huomaavan opetuksessa tarjoutuvia tilaisuuksia keskustella sukupuolesta ja siihen liitettävistä mielikuvista, arvoista, rooleista. Sukupuolisensitiivinen opetus ei toteudu. Oppimäärän läpi käyminen on pääasiallinen tavoite, jolloin asioiden ja ilmiöiden pohtiminen jää vähemmälle. Toisaalta, jos perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä kokonaisuutena on ”Ihmisenä kasvaminen”, sopisi sukupuoli hyvin keskustelun aiheeksi (Karvinen 2010, 124).

*”Herrasmiessopimus!” opettaja sanoo.*

*”Eiks nää sit päde naisiin?” kysyy Saku.*

*Opettaja siihen: ”Naisethan nää jo tietääkin.”*

*(Kenttämuistiinpanot, äidinkielen tunti 16.2.2010)*

*Opettaja kyselee historianläksyjä. Aiheena Rooman historia. Suurin osa vastailee viittaamalla. Opettaja kommentoi: ”Myöskin naisilla oli jotakin oikeuksia, enemmän ainakin kun kreikkalaisilla, että se oli siinä mielessä kiva.”*

*(Kenttämuistiinpanot, historiantunti 18.2.2010)*

Jos opettaja on yksi maskuliinisuutta rakentava tekijä, niin myös kouluyhteisö yleisesti ja oppilaat keskenään tuottavat määrätynlaista maskuliinisuuden ihannetta. Oppilaat määrittelevät puheissaan maskuliinisuutta stereotyyppien kautta. Pojan on oltava hyvä etenkin liikunnassa, ulkonäöllisesti ei saa olla liian poikkeava. Ulkoisen habituksen, vaatteiden ja asusteiden, on oltava maskuliinisia. Harrastukset ja mieltymykset täytyy olla kulttuurissamme määritellysti pojille sopivia. Nämä huomiot ovat selkeästi aiempien tutkimusten mukaisia (vrt. esimerkiksi Francis, Skelton & Read 2010). Aineistossa nämä ilmiöt tulevat esille esimerkiksi seuraavissa katkelmissa.

*Elisa: Saako poika pitää koruja?*

*Saku: Saa.*

*Elisa: Onks ne millaisia koruja?*

*Saku: No korvikset, sitte jotain kaulakoruja ja rannekoruja, kunhan ei oo mitään tyttöjen koruja.*

*(Sakun haastattelu 30.3.2010)*

*Elisa: Onks sun mielest jotain semmosii harrastuksia, mitkä on niinku poikien harrastuksia ja ne ei sovi tytöille?*

*Jukka: No ehkä airsoft (=kuulasota) ei sovi oikein tytöille.*

*Elisa: Miksei se sovi?*

*Jukka: Se on vähän niinku sotaa tai silleen, mä en oikein tiedä (naurahtaa).*

*Elisa: Joo, no onks muita?*

*Jukka: Noo, ehkä koris tuntuu semmoselta.*

*Elisa: No onks toistepäin, et on semmosia harrastuksia, mitkä sun mielestä sopii tytöille, mut ne ei sovi sitten pojille?*

*Jukka: Ehkä tanssi ja sit joku...Tanssi ja joku laulu tai...*

*Elisa: Mitäs sit jos sul on kaveri, joka tanssii ja laulaa ja se on poika?*

*Jukka: No, emmä sitä pahanakaan pidä, tai silleen aika rohkeeta, että menee harrastaa semmosta.*

*(Keskustelutuokio 16.2.2010)*

Toisaalta oppilaat osoittavat myös suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan. Useaan otteeseen keskustelutuokioissa nousee esille se, että kunhan poika tai tyttö on mukava, eikä kiusaa

muita, niin ei muulla ole niin merkitystä. Seuraava keskustelukatkelma Mikon ja Tomin kanssa tuo esille suvaitsevaisuutta. Mahdollista on kuitenkin, että osa oppilaiden puhumasta erilaisuuden hyväksymisestä on enemmänkin sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamista kouluyhteisön ulkopuoliselle aikuiselle.

*Elisa: No onks jotain harrastuksia vaikka, mitä poika ei sais harrastaa?*

*Mikko ja Tomi: Ei, ei*

*Elisa: Kaikki tämmönen esim. jos tanssii klassista balettia, niin se on...*

*Mikko: No jos jotkut haluaa...*

*Elisa: Niin silloin ne saa?*

*Mikko ja Tomi: Joo-o.*

*Elisa: No entäs sitten jos on tyttö, niin pitääks sen tytön olla jonkinlainen tääl koulussa?*

*Mikko: No ei kai...*

*Tomi: Ni*

*Elisa: No entäs jos on tyttö, joka harrastaa painia, niin onks se ok?*

*Mikko: no jos (naurahtaa) jos haluaa*

*Tomi: Niin , jos haluaa*

*(Keskustelutuokio 16.2.2010)*

Haastattelemillani pojilla tuntuu myös olevan tarve tehdä ero maskuliinisuuden ja feminiinisuuden välille. Nämä eronteot eivät kuitenkaan perustu koulun oikeaan todellisuuteen, vaan noudattavat sosiaalisesti rakentuneita sukupuolien erotteluja ja sitä kautta uudelleen tuottavat kulttuurissa vallitsevia tapoja olla mies ja nainen. Poikiin liitetään voimankoeetus ja rationaalisuus, tyttöihin feminiinisuuden liittyviä piirteitä kuten emotionaalisuus, passiivisuus, jopa kaoottisuus (kts. Lehtonen 1995, 26). Oppilaat siis näyttävät sosiaalistuneen yhteiskunnassamme sukupuoleen liitettäviin arvoihin ja käyttäytymismalleihin. Seuraavilla aineistolainauksilla pyrin valoittamaan tätä tulosta.

*Elisa: No mitäs mieltä sä oot, käyttäytyy tytöt ja pojat tääl koulussa eri tavalla?*

*Saku: Joo.*

*Elisa: Miten tota tytöt käyttäytyy eri tavalla ku pojat?*

*Saku: Öö, tytöt on aina vaan kimpassa ja hihittää siellä, pojat painii ja tekee kaikkee muuta.*

*(Sakun haastattelu 30.3.2010)*

*Elisa: Jos sä mietit tunteja, välitunteja tai ruokailua, niin miten ne (tytöt) toimii eri tavalla?*

*Janne: No ne kattoo jotenki peilist itteensä, et minkä näkönen on.*

*Elisa: Joo, kattooks ne tunneillaki itteensä peilistä?*

*Janne: No ei ny sentään. Siel ne nyt keskittyy ehkä.*

*(Jannen haastattelu 30.3.2010)*

*Elisa: Toimiiks sun mielest tytöt tääl koulussa eri tavalla kuin pojat?*

*Karri: Kyl ne vähä eri lailla.*

*Elisa: Miten?*

*Karri: No ne tekee vähä erilaisia juttui ku.*

*Elisa: Mitä ne on ne erilaiset jutut?*

*Karri: No esim ulkona ne tekee kaikkee, ku me pelataan jalkapalloa, niin ne hyppii jollain hyppynarul.*

*(Karrin haastattelu 30.3.2010)*

Osa luokan tytöistä toi esille omaa sukupuoltaan meikkaamalla, vaatetuksellaan ja koruilla. Mutta tyttöjen kanssa käymissäni keskusteluissa ja luokkaa havainnoidessani kävi ilmi, että tytötkin pelasivat jalkapalloa ja leikkivät kukkulankuningasta välituntisin. Osa tytöistä kertoi harrastavansa jääkiekkoa ja jalkapalloa. Osa tytöistä kertoi myös tykkäävänsä teknisestätyöstä enemmän kuin tekstiilityöstä. Heidän mielestä koulussa mukavinta oli ystävien näkeminen ja kouluruokailu. He myös kapinoivat koulun sääntöjä vastaan, eivätkä itse asiassa osallistuneet tunneille yhtä aktiivisesti kuin osa luokan pojista. Kapinoinnista kertoo myös seuraava aineistoesimerkki.

*Opettaja sanoo: ”Pia, sä vietät aika paljon aikaa Jonnan pulpetilla.”*

*Pia vastaa: ”Eiku, se neuvoo.”*

*Pia ei lähde omalle paikalleen. Opettaja käskee, mutta Pia jatkaa jutunsa loppuun Jonnalle ja lähtee sitten.*

*(Kenttämuistiinpanot, kuvaamataidontunti 17.2.2010)*

## **5.5 Suosittu poika saa menestyä koulussa, jos menestyy myös urheilussa**

Havaintoaineistoni ja haastattelujeni perusteella voi sanoa, että koulumenestys ja maskuliinisuus on yhteen sovitettavissa. Itse asiassa havaintoluokassani on jopa tavoiteltavaa poikien pärjätä koulussa hyvin, jos haluaa olla korkealla luokan hierarkiassa.

Mutta koulumenestys yksistään ei riitä, vaan sen lisäksi on pärjättävä liikunnassa, omattava mukava ulkonäkö ja hyvät sosiaaliset taidot. Vallalla olevaan maskuliinisuuteen ei sovi pelkkä tiedolla pärjääminen, vaan urheilulla ja kaveripiirillä on oma tärkeä tehtävänsä. Näin ollen tämä tulos noudattelee Francisin, Skeltonin ja Readin (2010) tutkimustulosta. Suosittu ja koulussa pärjäävä poika tarvitsee heikommin koulussa menestyvän kaverin, todistaakseen maskuliinisuutensa. Toisaalta hyvät taidot liikunnassa ja fyysinen viehättävyys ovat myös määrittäviä tekijöitä luokan hierarkiassa.

Havaintoluokassani luokan suosituin poika oli hyvännäköinen ja urheilullinen Roope. Hän pärjäsi koulussa suhteellisen hyvin, mutta ennen kaikkea omasi hyvät sosiaaliset taidot ja tiedosti, mitä tekijöitä tarvitaan saavuttaakseen hyvän statuksen luokassa. Hänen parhaimpiin ystäviinsä lukeutuivat Saku ja Jukka, jotka menestyivät koulussa heikosti ja osoittivat käytöksellään perinteistä koulunvastaista maskuliinisuutta. Sekä Saku että Jukka toimittivat kaikenlaisia toissijaisia toimintoja oppitunneilla, kertoivat karskeja tai seksiin liittyviä vitsejä ja saivat opettajalta sanktioita. Saku ja Jukka osasivat vastustaa koulukulttuuria ja noudattivat kaverikulttuurin sääntöjä, samaan tapaan kuin Frank, Kehler, Lovell & Davidson (2003) artikkelissaan puhuvat.

*Elisa: Minkälainen poika tai tyttö on koulussa suosittu?*

*Roope: No sen täytyy olla hyvännäköinen, sitten täytyy saada jonkunlaisia numeroita kokeista, et ei koko ajan kuuttamiikkaa tai viittä, kaikkee tällasta.*

*Elisa: Siis tyttöjen ja poikien?*

*Roope: Niin. Sitte pitää harrastaa vähänki jotain urheilua tai jotain. No joo, siinä ne oli varmaan. (Roopen haastattelu 30.3.2010)*

Perinteinen oman maskuliinisuuden esille tuomisen keino on pärjätä urheilussa. Luokan paras oppilas oli poika, joka oli myös hyvä urheilussa. Hänen koulumenestystään ei kovinkaan kommentoitu. Sen sijaan toinen poika, joka lukeutui myös luokan parhaisiin oppilaisiin, sai kuulla toisinaan nimittelyä omasta osaamisestaan. Hänellä ei ollut urheiluharrastusta eikä hänen habituksensa ollut kovin miehinen tai liikunnallinen, joten häneltä puuttui koulumenestystä kompensoiva taito tai piirre. Hänen ystävänsäkin olivat koulussa hyvin pärjääviä, eivätkä lukeutuneet koulun vastaiseen poikakulttuuriin.

Poiketen Francisin, Skeltonin ja Readin (2010) tutkimuksesta, ei koulumenestys saanut

havaintoluokassani olla liian täydellistä, jos halusi pysyä luokan hierarkiassa korkealla. Francis, Skelton ja Read (emt.) kertoivat omassa tutkimuksessaan pojista, jotka olivat luokkansa parhaita oppilaita, huippuoppilaita, ja samalla luokkansa suosituimpia oppilaita. Nämä oppilaat olivat onnistuneet yhdistämään koulumenestyksen ja oikeanlaisen maskuliinisuuden. Omassa tutkimuksessani oppilaat, niin tytöt kuin pojatkin toivat esille, että ollakseen suosittu on koulussa pärjättävä hyvin, mutta ei liian hyvin. Toisin sanoen koko ajan ei saanut saada kokeista kymppin arvosanaa, enimmäkseen tavoiteltavia arvosanoja olivat kahdeksan ja yhdeksän väliltä. Jos arvosanat olivat liian hyviä, oli vaarana tulla kiusatuksi ja nimitellyksi. Tältä osin voidaan puhua hegemonisesta maskuliinisuudesta ja siihen liittyvästä koulussa menestymisen pelosta. Koulussa pärjääminen antaa leiman, joka ei sovi tavoiteltavaan maskuliinisuuteen. (Lahelma 2009, 143; Renold 2001). Kuitenkin yllättävää oli, että tutkimuskoulussani tämä liiallisen menestymisen ja hyväksytyn pärjäämisen raja oli melko pieni. Hyväksyttävää oli saada kokeista kahdeksan, kahdeksan puoli tai yhdeksän, mutta yli yhdeksän oli liikaa. Hyväksytty pärjääminen tarkoittaa kuitenkin siis suhteellisen hyviä arvosanoja. Yleisesti voisi puhua koulumenestyksestä, vaikka haastattelemani pojat eivät sitä niin nähneetkään.

*Elisa: Pitääks poikien olla hyviä koulussa?*

*Roope: Ei liian hyviä. Siis silleen, mun tavoite on silleen, et ku mä meen seiskalle niin se ois kasin nurkilla.*

*Elisa: Okei, miksei pidä olla liian hyvä?*

*Roope: Koska sitten on nörtti tai hikke ja sit porukat ei tykkää.*

*(Roopen haastattelu 30.3.2010)*

*Elisa: No hyviä numeroita, pitäiskö niitä saada?*

*Eemeli: Emmä nyt tiä, no ku..ei niitä, no*

*Elisa: Onks sillä tavalla, et on suosittu, jos saa hyviä numeroita, meneekö niin?*

*Eemeli: No ei se sillee oikein mee, et sillee jos saa vaikka jotain ysejä ja kymppejä, niin sit on hikke, mut jos niinku vaikka saa jotain kasii tai ysii tai jotain seiskaa, niin sit se on ok.*

*(Eemelin haastattelu 30.3.2010)*

Toisaalta tavoiteltavat arvosanat olivat erilaisia riippuen katsantokannasta. Hyvin koulussa pärjäävät oppilaat tunnistivat vaaran tulla kiusatuksi liian hyvistä suorituksista ja siksi

tavoiteltavaa oli saada toisinaan heikompia numeroita. huonosti koulussa pärjäävät oppilaat taas eivät tätä vaaraa näyttäneet tunnistavan. Heikommin koulussa menestyville paremmat numerot olisivat merkinneet erilaisia palkkioita ja vapauksia vanhempien taholta. Seuraavassa aineistokatkelmassa huonosti koulussa pärjäävä Saku tuo esille hyvien numeroiden etuja.

*Elisa: Miten tota, pitääks pojan olla koulussa hyvä?*

*Saku: No kyl sen pitäis.*

*Elisa: No mikä ois semmonen, et minkä takia sen pitäis olla hyvä? Onks kaverit sitä mieltä, et on hyvä juttu jos saa hyviä numeroita vai onks vanhemmat vai?*

*Saku: No onhan se hyvä juttu, et saa hyvii numeroita ja kyllä vanhemmatkin siitä varmaan tykkää.*

*Elisa: Mitäs jos sä saisit koko ens syksyn kaikista kympin koko ajan?*

*Saku: No kyllä mä sitten saisin kaikkee leffaa, pääsisin leffaan ja tälleen näin.*

*Elisa: Miten sä sit luulet, et sun kaverit tääl koulussa, miten ne ajattelis?*

*Saku: Emmä tiää.*

*Elisa: Et ei ruvettais kiusaamaan, et olis liian hyvä?*

*Saku: Eei.*

*(Sakun haastattelu 30.3.2010)*

## **5.6 Koulussa pärjää kun tekee töitä, mutta sitä ei pidä näyttää**

Havainnointieni, haastatteluiden ja oppilaiden kanssa käymien keskusteluiden perusteella on koulussa pärjääminen hyvä ja tavoiteltava asia. Oppilaiden mielestä tekemällä läksyt ja lukemalla kokeisiin pystyi koulussa saamaan hyviä arvosanoja. Koulumenestys ei siis tullut itsestään, eikä luonnostaan vaan se oli oman aktiivisuuden tulos.

*Elisa: Luuletsä, et jos sä tekisit vähemmän läksyjä tai vähemmän näkisit vaivaa kouluun, niin sä saisit paljon huonompia numeroita?*

*Eemeli: No niinhän se menee, et jos ei koulu tee paljo mitään, niin et vaan olla möllöttää, niin ei siin paljoo mitään saa aikaiseksi.*

*(Eemelin haastattelu 30.3.2010)*

Lahelman (2009, 146) kuvailemaa ilmiötä, jossa lahjakkuus nähtäisiin pojille luontaisena ominaisuutena, eivät pojat itse näytä tunnistavan. He kokevat, että koulumenestys tulee työn



kautta, ei lahjakkuuden. Toisaalta kuitenkin on nähtävissä poikien tapa selittää epäonnistumisiaan yrityksen puutteena, liian vähäisellä työllä tai muina ulkoisina tekijöinä. Kukaan pojista ei tunnu epäilevän omaa osaamistaan tai kyvykkyyttään suoriutua kouluaineista. Jokainen haastattelemani poika toteaa, että jos tekee vain enemmän töitä, niin pärjää vielä paremmin koulussa.

Vaikka koulussa pärjääminen selitetään haastatteluissa säännöllisellä läksyjen teolla, niin kukaan ei kuitenkaan tuo esille, että koulutyön tekeminen olisi vaikeaa. Koulussa menestyminen ei tule ankaran tai tuskaisen tien kautta, vaan kaikkea koulutyöhön liittyvää vähätellään koulun informaalissa kulttuurissa. Tämä taas sopii vallitsevan maskuliinisuuden malliin ja on yhtenäinen aikaisempien tutkimusten kanssa. Renold (2003) raportoi kuinka pojan toteuttaessaan hyväksyttyä maskuliinisuutta luokkahuoneessa, on osallistuessaan opetukseen, tehtävä samanaikaisesti kaikenlaisia toissijaisia toimintoja, kuten vaeltelua ja kuminpalasten heittelyä. Tätä samantapaista vähättelyä oli nähtävissä tutkimusluokassani. Pojat antoivat erilaisia, tilanteeseen sosiaalisesti suotuisia vastauksia, niin kahdenkeskisissä haastatteluissa kuin muiden poikien läsnä ollessa. Esimerkiksi Janne kertoi yksilöhaastattelussa tekevänsä läksyt päivittäin ja niihin hän käytti aikaa puolesta tunnista tuntiin. Kuitenkin keskustelutuokiossa, jossa toinen poika oli läsnä, hän ilmaisee itseään toisin.

*”Läksyjä tehään joskus illalla.” (keskustelutuokio 16.2.2010)*

Tavoiteltaessa maskuliinisuuden ihannetta on tärkeää, että muiden edessä kertoo sitä tarinaa mikä sopii hegemonisen maskuliinisuuden kehikkoon. Tällä tavoin voi tuoda itsestään niitä puolia esille, mitkä istuvat sosiaalisesti hyväksyttävään poikana olemiseen.

## **5.7 Koulumenestystä, mutta ei hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevat pojat**

Kuten aikaisemmin kerroin, jaoin tutkimusluokan pojat kolmeen eri ryhmään. Tuon nyt kolmannen ryhmän pojat tarkempaan esittelyyn. Nämä pojat eivät toteuttaneet hegemonista maskuliinisuutta millään muotoa, vaan halusivat menestyä koulussa ja saada hyviä arvosanoja. He eivät kapinoineet koulun sääntöjä vastaan, vaan pikemminkin noudattivat niitä tunnollisesti. He ilmoittivat koulussa mukavimmaksi asiaksi lempiaineensa, ja pysyivät

kannassaan, vaikka keskustellessani heidän kanssaan yritin kyseenalaistaa heidän vastauksiaan ja tarjota välituntia tai ruokailua koulun hauskimmaksi asiaksi. He myös myönsivät avoimesti tekevänsä läksyt heti koulun jälkeen ja huolehtivansa edellisenä iltana koulurepun pakkaamisesta.

Koulupäivän pituudesta ja sisällöstä kysyttäessä, ensimmäiseen ja toiseen ryhmään kuuluvat pojat suunnittelivat ihannekoulupäivänsä muutaman minuutin pituisiksi, kun taas kolmannen ryhmän eli koulumenestystä tavoittelevien poikien vastaukset olivat päinvastaisia. He listasivat kouluaineita, joita päiväänsä sisällyttäisivät. Tästä ilmiöstä kertoo myös alla oleva katkelma. Panu ja Tomi ovat koulussa pärjääviä ja koulumenestystä tavoittelevia poikia.

*Elisa: Minkälainen olis ihanne koulupäivä? Monelta se alkais, mitä siin ois?*

*Panu: Se alkais kymmeneltä ja loppuis kolmelta. Siin olis kaks tuntia matikkaa, tunti englantia, kaks tuntia vaikka jotain muuta.*

*Tomi: Alkais yhdeksältä ja loppuis kahdelta ja sit siinois kaks tuntii liikuntaa, ja kaks tuntii enkkua ja sit tunti fysiikkaa.*

*(Keskustelutuokio 18.2.2010).*

Jos ensimmäisen ryhmän pojat tavoittelivat hegemonista maskuliinisuutta ja toivat sitä käytöksessään ja toimissaan esille, niin myös toisen ryhmän hiljaiset pojat näyttivät passiivisuudellaan sitä toteuttavan. Vaikkakin koulumenestys oli sallittua, niin näissä ryhmissä koulumenestystä kompensoitiin maskuliinisuutta ilmentävillä tekijöillä. Kolmannessa ryhmässä olevat pojat häpeilemättä tavoittelivat hyviä koulunumeroita ja noudattivat koulunjärjestystä. Osa heistä kyllä harrasti urheilua, mutta he eivät tuntien alussa ja välitunneilla osallistuneet fyysiseen kilvoitteluun ja erilaisiin voimainkoetuksiin. Vaikuttivat siltä, että koulussa he näyttivät vain kilpailevan oikeista vastauksista ja opettajan antamasta vastausvuorosta kiivaasti viittaamalla. Seuraava aineistolainauksessa Tomi kuuluu juuri tähän kolmanteen, koulumenestystä tavoittelevaan poikaryhmään.

*Opettaja kyselee neliökilometrejä ym. Pojat viittailevat, paitsi Jaakko, Jussi ja Erik. Tytöt eivät viittaa. Pauli ei viittaa vaan kuiskii itsekseen vastauksia. Tomi viittaa kurkottaen kattoon.*

*”Tomi” opettaja sanoo.*

*(Kenttämuistiinpanot, matematiikantunti, B-ryhmä 18.2.2010)*

## 6. Pohdinta

Tässä luvussa käyn aluksi läpin tutkimukseni tuloksia ja pohdin niiden suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin. Pyrkimykseni on ollut selittää tutkimusprosessin etenemistä tutkimusraportin kirjoittamisen eri vaiheessa, tämän vuoksi en sitä tässä kohdin enää tarkemmin käy läpi. Olen tuonut tutkimuksen edetessä perustelujani omille ratkaisuille ja tällä tavoin pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta. Alaluvussa 6.2 tarkastelen vielä erikseen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia. Lopetan pääluvun muutamaan ajatukseen, jonka tämä tutkimus itsessään herätti.

### 6.1 Keskustelua tuloksista

Mielenkiintoni poikana olemiseen koulussa syntyi alakoulun sijaisopettajana. Koulutyötä häiritsevät ja kouluun vähätellen suhtautuvat alakoululaiset pojat aiheuttivat ihmetystä. Tutkielman alkuasetelmissa ajattelin itseni, että vika saattaisi olla koulussa ja sen sisällöissä. Näkemykseni ilmiöön laajeni tutustuessani feministisen tutkimuksen kenttään ja aikaisempiin tutkimuksiin pojista koulussa ja heidän koulumenestyksestään. Koulussa pärjääminen kietoutuikin maskuliinisuuteen ja etenkin määrätynlaisen maskuliinisuuden rakentamiseen kouluyhteisössä.

Tutkimukseni keskeisiä tuloksia onkin, että maskuliinisuus ja koulumenestys ovat yhteen sovitettavissa. Hegemoninen maskuliinisuuden tavoittelu ei poissulje mahdollisuutta menestyä koulussa, mutta sitä kompensoidakseen on pojan menestyttävä urheilussa ja olla oikeanlaisten, koulunvastaisen kulttuurin omaksuneiden kavereiden kanssa. Francis, Skelton ja Read (2010) tuovat saman ilmiön esille omassa tutkimuksessaan. Tämän tutkimuksen tärkeä havainto on myös, että kouluyhteisö toiminnallaan tukee yhteiskunnassa vallitsevia hegemonisen maskuliinisuuden malleja ja näin ollen vallitsevan kulttuurin arvot uudelleen tuotetaan kouluyhteisössä. Aikaisemmat tutkimukset ovat todenneet saman, esimerkiksi Palmu (2003, 182–183) ja Mac an Ghail (1994, 9) kertovat tästä ilmiöstä omissa tutkimuksissaan.

Tutkimuksessani ilmenee myös, että koulussa on monenlaisia tapoja olla poika. Osa pojista rakensi hegemonisen maskuliinisuuden vastaisia maskuliinisia identiteettejä. Jos hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevat pojat osoittivat juuri maskuliinisuuttaan

kapinoimalla koulunjärjestystä vastaan, niin toisenlaista maskuliinisuutta rakentavat noudattivat koulunjärjestystä. Tutkimusluokkani poikien jakaminen kolmeen eri ryhmään kiteytyi juuri siis tapaan toteuttaa maskuliinisuutta. Ryhmäjako voi tuntua teennäiseltä ja liian rajatulta, kuitenkin lukiessani läpi aineistoani useampaan kertaan, pojat tuntuivat asettuvan juuri näihin kolmeen ryhmään. Toki on muistettava, että maailma ei aina jaotteluihin ja ryhmittelyihin aidosti asetu, vaan ryhmärajat ovat häilyviä, eikä niitä jyrkkinä pidä nähdäkään. Tutkimusluokassani pojat olivat keskenään vuorovaikutuksessa ja saattoivat toisinaan toimia ryhmäjaottelun vastaisesti, enimmäkseen kuitenkin he toteuttivat maskuliinisuuttaan juuri oman ryhmänsä mukaisesti.

Renoldin (2001) tutkimuskohteena olivat alakouluikäiset pojat, kuten tässä tutkimuksessa. Tutkimusluokkani pojat olivat yksitoistavuotiaita, lapsuuden ja nuoruuden välissä, melkein teini-ikäisiä, mutta silti vielä lapsia. Kouluvastaisuus ei siis näyttäytynyt suurena kapinana. Opettajaa toteltiin, kouluun tultiin ajallaan ja läksyt pyrittiin tekemään. Kapina näyttäytyikin siis erilaisissa pienissä toimissa ja tavassa puhua, samansuuntaisesti kuin Renoldin tutkimuksessa. Hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelu näkyi myös fyysisenä voimainkoetuksena ja kilpailuna. Martin (2003) tutkimuksessaan, yläkouluikäisistä pojista, kertoo muun muassa poikien pelosta tulla kyseenalaistetuksi omasta seksuaalisuudestaan. Tutkimusluokkani poikien ikä varmasti aiheutti sen, että seksuaalisuus ja siihen liittyvät teemat ovat toistaiseksi vain heikko juonne. Uskon, että osa pojista ei ollut vielä edes pohtinut suuresti omaa seksuaalisuuttaan ja heteronormatiivisuuden vaateita. Voimakas kiinnostus toista sukupuolta kohtaan tai seksuaalisuuteen on ilmeisesti vasta edessäpäin. Vaikutti ainakin siltä, että osa pojista omisti ajatuksensa enemmän tietokonepeleille ja harrastuksilleen kuin vastakkaiselle sukupuolelle. Toki maskuliinisuutta tuotettiin seksiin liittyvillä vitseillä, mutta tämä liittyi yleisemmin hegemonisen maskuliinisuuden tavoitteluun kuin oman seksuaalisuutensa esiin tuomiseen.

Tulokseni noudattelevat siis monilta osin aikaisempia samankaltaisia tutkimuksia, joissa on tutkittu koulua ja maskuliinisuutta. Monet aikaisemmat tutkimukset pojista kuten esimerkiksi Renoldin (2001) ja Mac an Ghaillin (1994) tutkimukset ovat kuitenkin tehty englantilaisessa luokkayhteiskunnassa ja siten heidän tuloksensa eivät ole suoraan sovellettavissa suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen ilmiöihin. Yllättävää onkin, että heidän

havaintonsa maskuliinisuudesta koulussa ovat yhteneväisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Muistettava on, että myös yli kansallisten rajojen ulottuvaa tutkimusta koulusta ja sukupuolesta on tehty, esimerkiksi Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) tutkimus yläkoululaisista niin Suomessa kuin Englannissakin. Samoin suomalaiset tutkijat, Lahelma (1994, 2009) etunenässä ovat tuoneet tutkimuksissaan esille sukupuolta ja koulun roolia sukupuoliroolien uudelleen tuottajana. Näissä monissa edellä mainituissa tutkimuksissa on esitetty samantapaisia havaintoja kuin tässäkin tutkimuksessa.

Mielenkiintoiseksi ilmiöksi nousee ryhmittelemäni kolmannen ryhmän pojat. He eivät välittäneet hegemonisesta maskuliinisuudesta, eivätkä pelänneet näyttää osaamistaan tai korkeiden arvosanojen saamista. Olisi ollut hyvä, jos edes yksi haastateltavistani olisi kuulunut tähän poikaryhmään. Haastateltavien valinta tapahtui kuitenkin ennen analyysia ja luokan poikien jakamista ryhmiin, joten ilmiön syvempi tarkastelu jää tässä tutkimuksessa pois. Jatkotutkimuksena voisi juuri olla tähän ilmiöön tarttuminen. Voisi pohtia, mitkä tekijät tukivat poikien erilaista maskuliinisuuden rakentamista? Voisiko taustalla olla kodin tuki vai vahva itsetunto vai muuttuuko heidänkin käytöksensä kun päästään yläkoulun puolelle? Havaintoni ei kuitenkaan ole uusi, sillä jo Mac an Ghaill (1994) löysi tällaisen poikaryhmän, samoin Renoldin (2001) tutkimuksessa osa alakoululaisista tavoitteli koulussa pärjäämistä. Renoldin (emt.) tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että osa marginaalisen maskuliinisuuden identiteettiryhmän poika koki tarvetta kuulua valtaa pitäviin ja hegemonista maskuliinisuutta toteuttavaan ryhmään. Oma ryhmä antoi tukea ja turvaa pojan toteuttaessaan marginaalista maskuliinisuutta ja joutuessaan kiusatuksi. Omaa ryhmää ja sen arvoja puolustettiin, mutta kun mahdollisuus tarjoutui päästä, esimerkiksi urheilumenestyksen kautta, hegemonisen maskuliinisuuden ryhmään, oma entinen ryhmä unohdettiin. Omassa tutkimusluokassani kolmannen ryhmän pojat näyttivät saavan tukea toisiltaan niin oppitunneilla kuin koulun informaalisissa kulttuurissa. He myös kilpailivat vain toisiaan vastaan, eivätkä hegemonista maskuliinisuutta rakentavaa ryhmää vastaan. En tiedä, oliko jollakin pojalla kuitenkin salaisia haaveita päästä luokan suosituimman pojan ystäväpiiriin ja sitä kautta saada mahdollisuus nousta luokan hierarkiassa. Nyt kuitenkin en aistinut mitään tällaista, eikä lyhyet keskustelutuokiot tämän ryhmän poikien kanssa viitannut tällaiseen. Voikin olla, että kun vastakkainen sukupuoli mahdollisesti rupeaa

kiinnostamaan ja oman maskuliinisuuden korostaminen nousee tärkeäksi, tulee tarve kuulua hegemonista maskuliinisuutta rakentavaa ryhmään. Tällaiset ajatukset ovat kuitenkin vain tämän tutkimuksen tekijän hypoteettisia pohdintoja, ja niiden pätevyyttä todellisuuteen tulisi tarkastella uuden tutkimusasetelman kautta.

Omassa tutkimusluokassani ei ilmennyt mitään määrätietoista kiusaamista koulussa pärjääviä poikia kohtaan. Vaikka luokassa ensimmäiseen ryhmään kuuluvat hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevat ja koulussa menestyvät pojat toivat esille vaaran tulla kiusatuksi liian hyvistä suorituksista luokassa, niin muutamia kommentteja lukuun ottamatta en havainnoinut mitään muuta kiusaamista. Kommentit, joita kuulin olivat enemmänkin irtailua ja ihmettelyä, jos kolmanteen ryhmään kuuluva poika ei tiennytkään oikeata vastausta. Samaa ihmettelyä tuli myös opettajan puolelta. En tietenkään osaa sanoa, miltä pienetkin epämiellyttävät kommentit saattoivat vastaanottajasta todellisuudessa tuntua, mutta kukaan ei koskaan kuitenkaan osoittanut loukkaantuvansa luokkatovereiden huomautuksista. Opettajan puheet toisinaan tuntuivat loukkaavan paljon enemmän, vaikka tällöinkin tunteet peiteltiin hassuihin virneisiin tai välinpitämättömyyteen.

Yllättävää oli, että luokan oppilaat määrittelivät koulussa erinomaisesti pärjäämisen ja koulussa suhteellisen hyvin menestymisen eron niin hienovaraiseksi, kuin veteen piirrettyksi viivaksi. Hyvien numeroiden saaminen ei saanut olla jatkumo, vaan väliin tarvittiin muutama huono numero, osoittamaan, että ei ole mikään ”nörtti” tai ”hikke”. Ilmeisesti oivaltaakseen tämän rajan täydellisesti, tulisi olla yksi luokkayhteisön jäsen. Keskustellessani opettajainhuoneessa opettajien kanssa ja ihmetellessäni kuinka aktiivisia osa pojista havaintoluokassani oli, ilmeni opettajien kertomuksissa, että kaikkialla ei näin ole. Onkin syytä muistaa, että havaintoluokkani on vain yksi luokka eräässä alakoulussa ja vaikka sain kiinni ilmiöistä, jotka ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa, niin yhtälailla havaintoluokassani jotkin ilmiöt voivat olla erityisiä, vain kyseisessä ajassa ja paikassa todennettavia. Muutama opettaja kertoi omista lapsistaan pääkaupunkiseudun kouluissa, joissa poikien koulussa pärjäämiseen ei suhtauduttu yhtä suojeasti. Paras numero, jonka poika uskalsi kokeesta saada, jotta ei tulisi kiusatuksi, oli seitsemän. Uskonkin, että alakouluni sijainnilla pääkaupunkiseudun ulkopuolella, on merkitystä. Arvomaailma saattaa olla konservatiivisempi, mutta toisaalta ”viimeisimmät

villitykset” eivät ilmene niin voimakkaina kuin pääkaupungissa. Esimerkiksi vaatemerkkejä ja niiden tärkeyttä ei korostanut kukaan muu kuin juuri Helsingistä muuttanut oppilas. Samoin maaseutuympeäristö ehkä salli monipuolisemmat harrastukset pojille, kuten esimerkiksi ratsastuksen. Voisi olla mielenkiintoista tutkia juuri koulujen eroja maskuliinisuuden rakentamisessa. Ovatko pääkaupunkiseudulla tiukemmat kriteerit hegemonisen maskuliinisuuden tuottamiselle kuin muualla Suomessa? Omassa tutkimusluokassani suurin osa pojista siis pärjäsi melko hyvin koulussa ja luokan parhaat oppilaat olivat juuri poikia. Poikana oleminen ei siis pelkästään pitäisi olla huolena, jos pohditaan koulumenestystä.

## **6.2 Menetelmän, luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua**

Pohtiessani tutkimukseni luotettavuutta nojaan tarkastelussani Larssonin (2005) esittämiin muutamiin näkökulmiin. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen näkökulmatietoisuus, sisäinen logiikka ja eettisyys nousevat esille. Olen yrittänyt valottaa omaa näkökulmatietoisuuttani kertomalla, että etnografina kentällä ollessani katseeni on kiinnittynyt määrättyihin asioihin tarkastellessani tutkimaani ilmiötä määrätynlaisten teoreettisten silmälasien kautta. Havainnot perustuvat siis teoreettisiin lähtökohtiin. Ymmärrettävää on, että maailma näyttäytyy erilaisena eri näkökulmista. Tutkimukseni sijoittuminen feministiseen kouluetnografian kenttään tuo tiedon rakentumiseen kriittisen näkökulman. (Vrt. Hakala & Hynninen 2007, 220.)

Tutkimuksen sisäistä logiikkaa olen tavoitellut toteuttamalla aineistonkeruuni etnografisella otteella, millä uskon päässeeni tutkimusilmiöni parhaiten käsiksi. Jos olisin lähtenyt tutkimaan ilmiötä pelkkien teemahaastatteluiden kautta, olisi aineistoni jäänyt paljon suppeammaksi. Juuri aineiston monipuolisuus mahdollisti monet havainnot. Rikas havainnointiaineisto toi monia tuloksia, mitä pelkät haastattelut eivät olisi antaneet. Olen yrittänyt tuoda esille omaa rooliani kentällä, koulun ulkopuolisena aikuisena, joka ei kuulu kouluyhteisöön ja joka kuitenkin on yrittänyt sulautua osaksi luokkayhteisöä. Sopusointua olen hakenut aineistoon luontealta tuntuvalle analyysillä eli temaattisen lukemisen kautta siirtymällä analyyttiseen lukemiseen. Temaattisella lukemisella jaottelin ja koodasin aineistoani sekä heijastelin sitä määrätietoisesti aikaisempiin tutkimuksiin. Analyyttinen

lukeminen vei analyysin kirjoittamiseen ja tulosten tuottamiseen. Tulososiossa olen yrittänyt monien aineistokatkelmien kautta lisätä tulosteni luotettavuutta ja vahvistaa sanomaani.

Tutkimuksen eettisyyttä olen tuonut esille kertomalla yksityiskohtaisesti omasta toiminnastani tutkijana sekä aineistonhankinnasta ja siihen liittyvistä omista tuntemuksistani. En ole kertonut tutkimuskouluni tarkkaa sijaintia ja tämän lisäksi olen yrittänyt häivyttää luokan oppilaiden tunnistamista antamalla heille pseudonyyminimet. Olisin tietysti voinut jättää oppilaat nimeämättä, mutta koin, että lukijan on mieluisampaa lukea aineistokatkelmia oikeilla, vaikkakin keksityillä nimillä. Tutkimukseni luonne loi mielestäni tarpeen käyttää pseudonyymejä. Haastatteluja tehdessäni kysyin haastateltavalta halukkuutta haastatteluun ja vakuutin, että äänitykset tulevat vain minun käyttööni. Yritin haastatteluissa luoda mukavan ja turvallisen ilmapiirin, joka tarkoitti myös sitä, että toisinaan koin, että meneillään olevaa puheenaihetta oli syytä vaihtaa. Se, että olin aikuinen ja haastateltavat olivat lapsia, loi epäsymmetrisen suhteen välillemme. Luulen, että kukaan haastateltava ei uskaltanut edes harkita kieltäytymistä haastattelusta, vaan suostui kun pyydettiin. Kouluympäristössä aikuinen on yleensä juuri se joka kysyy, pyytää, vaatii ja oppilas se joka vastaa näihin. Osalle haastateltavista tai keskustelutuokioon osallistuvista ei käynyt ehkä mielessä, että niihin ei olisi tarvinnut osallistua. Yritin tuoda esille osallistumisen vapaaehtoisuutta, mutta kieltäytymällä oppilas olisi voinut joutua vaikeaan tilanteeseen myös muiden luokkalaisten silmissä. Toiseen ryhmään lukeutuvien poikien kanssa käymät keskustelut tuntuivat välillä juuri pakottamiselta, mutta mahdollisesti juuri heidän passiivinen suhtautuminen kouluun heijastui myös keskustelutilanteeseen. Osa oppilaista kuitenkin ilmiselvästi halusi tulla haastatelluksi ja viihtyi keskustelemassa tutkimuksen tekijän kanssa. Heidän vapaaehtoisuutensa oli selvää.

Tutkimusten tulosten yhteydessä Larsson (2005) puhuu myös validiteettikriteeristä. Olen yrittänyt argumentoida tuloksiani monipuolisesti, jotta niiden pätevyys ja pitävyys olisi tämän tutkimuksen kohdalla hyvä. Olen perustellut etnografiaa juuri sillä, että se tuottaa ilmiön kannalta rikkaan aineiston ja on aiempien koulumaailmaan liittyvien ilmiöiden tutkimisessa toiminut hyvänä metodologiana. Tutkimuksen konsistenssia olen tavoitellut metateksteillä selventäessäni lukijalle tutkimuksen rakennetta sekä loogisella etenemisellä teoriaosuudesta tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin. Larsson (emt.) puhuu pragmaattisesta



kriteeristä, joka vaatii tutkijaa pohtimaan tutkimuksen käyttöarvoa. Koen, että oman tutkimukseni käyttöarvo on juuri siinä, että se vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia. Uskon myös, että tutkimukseni tuo esille sen, että sukupuolisensitiivistä kasvatusta koulussa tarvitaan.

### **6.3 Lopuksi**

Koulussa on monenlaisia tapoja olla poika, mutta hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelu on näkyvää ja sitä tuetaan kouluyhteisössä. Pojat, jotka eivät uskalla tai eivät ymmärrä, että on myös toisenlaisia tapoja rakentaa maskuliinista identiteettiä kuin vain vallalla oleva, ovat heikoilla kun oma maskuliininen identiteetti ei kohtaakaan hegemonisen identiteetin kanssa. Poika, joka epätoivoisesti yrittää tavoittaa hegemonisen maskuliinisuuden ihannetta, kasvaa maailmaan, jossa hän ei koskaan tule riittämään itselleen, eikä ehkä muillekaan. Tämän vuoksi tarvitaan sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa. Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010, 18–19) toteavat, että juuri sukupuolisensitiivisellä pedagogialla voidaan tunnistaa erilaisia, ristiriitaisia ja moninaisia tapoja olla tyttö tai poika, sukupuolistunut ja seksuaalinen olento. Koulussa täytyy olla tilaa erilaisuudelle ja erilaisille tavoille olla poika.

Jos julkisuudessa ollaan huolissaan poikien koulumenestyksestä, ei huoli näyttäytynyt tämän tutkimuksen havainnoissa. Vaikka maskuliinisuus tuo oman aspektinsa poikien koulumenestykseen, ei pitäisi huonoa koulumenestystä tarkastella vain poikien ongelmana. Näkisin enemmänkin, että oppilaan suhtautuminen kouluun ja kokemus itsestä oppijana voisi olla parempi selittäjä huonolle koulumenestykselle. Tämä oletus voisikin olla yksi jatkotutkimuksen paikka. Lahelma (2009, 139) on tuonut esille huolta hiljaisista tytöistä ja heidän pärjäämisestään koulussa. Havainnoissani hiljaiset tytöt tuntuivat jäävän täysin piiloon. Omalla kohdallani koin kuitenkin huolta kaikkien hiljaisten oppilaiden, niin tyttöjen kuin poikienkin pärjäämisestä koulussa. Koulumenestyksen saavuttaminen on kaikkien oikeus. Tutkimusluokassani hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelu oli niin kuuluvaa ja näkyvää, että se, joka ei itsestään osannut ääntä pitää katosi. Kaikki eivät kuitenkaan ole persoonaltaan ulospäin suuntautuneita, joten luokkahuoneessa pitäisi olla mahdollista olla oma itsensä, mutta silti näkyä ja saada tarvittaessa apua.

## Lähteet

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella: seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta tutkimuksia 167. Turku: Turun yliopisto.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisessa. Opetusministeriön julkaisuja 38. Helsinki: Yliopistopaino.
- Arnesen, A-L, Lahelma, E. & Öhrn, E. 2008. Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik* 28(1), 1–14.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brunell, V. & Kannas, L. 1995. Eveuppfattningar om grundskolan som psykososial och didaktisk miljö. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 151–176.
- Clatterbaugh, K. 1997. *Contemporary Perspectives on Masculinity. Men, Women and Politics in Modern Society*. Boulder: Westview Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense on qualitative data. Complementary research strategies*. California: SAGE Publications.
- Cohen, M. 1998. A habit of healthy idleness: boys underachievement in historical perspective. Teoksessa D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, & J. Maw (toim.) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 19–34.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J.W. 2005. Hegemonic Masculinity. *Rethinking the Concept. Gender and Society*. 19(6), 829–859.
- Connell, R.W. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Daniels, E. & Arapostathis, M. 2005. What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education* 40(1), 34–59.
- Delamont, S. 2006/2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications, 168–185.

- Epstein, D. 1998. Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. Teoksessa D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, & J. Maw (toim.) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 96–108.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. 1998. Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys. Teoksessa D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, & J. Maw (toim.) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 3–18.
- Francis, B., Skelton, C. & Read, B. 2010. The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal* 36(2), 317–340.
- Frank, B., Kehler, M., Lovell, T. & Davidson, K. 2003. A Tangle of trouble: boys, masculinity and schooling – future directions. *Educational Review* 55(2), 119–133.
- Gorard, S. & Smith, E. 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education* 4(1), 15–28.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatustieteologia*. Porvoo: WSOY, 117–162.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. *Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan Press Ltd.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gurian, M. & Stevens, K. 2004. With Boys and Girls in Mind. *Educational Leadership* 62(3), 21–26.
- Gurian, M. & Stevens, K. 2005. The Minds of Boys. *Saving Our Sons from Falling Behind in School and Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., Henley, P. & Trueman, T. 2001. Boys and Girls Learn Differently! San Francisco: Jossey-Bass.
- Hagman, L. 1897. Kokemukseni yhteiskasvatuksesta. Porvoo: WSOY
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–226.

- Hakaste, S. 1992. Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laiton. Tutkimuksia 133. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Haywood, C. & Mac an Ghaill, M. 2003. Men and masculinities. Theory, research and social practice. Buckingham: Open University Press.
- Herkman, J. 2006. Kriittinen kuluttaja-yrittäjä luokkahuoneessa. Kasvatus 1/2006, 67–71.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 99–135.
- Jokinen, A. 2003. Miten miestä merkitään. Johdanto maskuliinisuuden teoriaan ja kulttuuriseen tekstintutkimukseen. Teoksessa A. Jokinen (toim.) Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Yliopistopaino Oy, 7–31.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kivinen, O & Rinne, R. 1994. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY, 53–84.
- Kontula, O. 1995. Miehen roolit. Teoksessa O. Kontula, T. Parviainen & R. Santti (toim.) Miehen terveys. Maskuliinisuuden onni ja kirous. Tampere: Kirjayhtymä Oy, 171–184.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia etnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2005 School Grades And Other Resources: The "Failing Boys" Discourse Revisited. Nordic Journal of Women's Studies 13(2), 78–89.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino,

136–156.

Lappalainen, S. 2007 Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Larsson, S. 2005. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25, 16–35.

Lehtonen, J. 2010. ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.

Lehtonen, M. 1995. Pikku jättiläisiä. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen. Tampere: Vastapaino.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112–127.

Mac an Ghail, M. 1994. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

Malin, A. 2005. *School Differences and Inequities in Educational Outcomes*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.

Marjoribanks, K. 2001. Educational and Occupational Aspirations of “Common Man” Boys: Kahl’s Study Revisited. *The Journal of Genetic Psychology* 156(2), 205–216.

Martin, A. J. 2003. Boys and Motivation. *The Australian Educational Researcher* 30(3), 43–65.

Määttä, K. & Turunen, A-L. 1991. *Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet*. Loimaa: Finn Lectura Oy.

Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M., Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–74.

- Renold, E. 2001. Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education* 22(3), 369–385.
- Reye, D. 2003. Troubling, troubled and troublesome? Working with boys in the primary classroom. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.) *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press, 151–166.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Helsinki: Opetushallitus.
- Siekinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M., Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 35–49.
- Skelton, C. & Francis, B. 2003. Introduction. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.) *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press, 3–25.
- Smithers, A. & Robinson, P. 2006. The paradox of single-sex and co-educational schooling. Buckingham: Carmichael Press.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa - tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–20.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. 2008. The role achievement goal orientations in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology* 78, 291–312.
- Trigg, R. 2001. *Understanding Social Science*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta, (toim.) *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos

B-2005-1, 63-78.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön: miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.

## Internet lähteet

Luopa, P., Räsänen, M., Jokela, J. & Rimpelä, M. 2005. Kouluterveyskyselyn valtakunnalliset tulokset vuosina 1999–2004 <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/08B4923B-5D9A-44B1-9C7D-7002C0137E15/0/Aiheita122005.pdf> [luettu 28.11.2009]

Opetushallituksen kehittämishankkeet  
[http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/segregaation\\_lieventamistyoryhma](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/segregaation_lieventamistyoryhma) [luettu 24.11.2010]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet  
[http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [luettu 25.11.2009]

Perusopetuslaki  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 1.10.2009]

Tasa-arvolaki  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> [luettu 24.11.2010]

Yhdenvertaisuuslaki  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021> [luettu 5.11.2010]

Hei!

Olen kasvatustieteen viimeisen vuoden opiskelija ja opiskelen Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Tällä hetkellä teen pro gradu -tutkielmaani, aiheena poikana oleminen alakoulussa.

Tutkimusmenetelmäni on etnografia eli havainnoimalla ja haastatteleamalla alakoululaisia kerää tutkimusaineistoni. Kerätty aineisto on vain minun käyttöni ja vakuutan, että kukaan ulkopuolinen ei sitä saa luettavaksi/nähtäväksi. Aineistoni analyysivaiheessa annan oppilaille kuvitteelliset nimet, jotta henkilöt eivät olisi jälkikäteen tunnistettavissa.

Pyydän nyt Teiltä lupaa saada kerätä pro gradu -tutkielman aineistoni opettajan X X luokassa. Lupa koskee siis mahdollisuutta havainnoida oppilaiden toimintaa koulussa, (niin oppitunneilla kuin välitunneillakin) ja tehdä pienimuotoisia haastatteluja havaintojeni perusteella nousseista aiheista. Opettaja X on jo antanut omalta osaltaan luvan tähän.

☐

Annan luvan  
havainnoida lapseni toimintaa koulussa ja  
haastatella lastani

☐

En anna lupaa  
havainnointiin ja haastatteluun

Lapseni nimi:

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys:

Kiitos ajastanne!

Mikäli haluatte tietää lisää tutkielmastani, aineiston keruusta tai jokin muu asia jäi epäselväksi vastaan ilomielin tiedusteluihinne p. 045-651 8072 tai sähköposti [elisa.wulff-johanson@helsinki.fi](mailto:elisa.wulff-johanson@helsinki.fi).

Ystävällisin terveisin:

Elisa Wulff-Johanson



## Haastattelurunko

Viime todistuksen keskiarvo?

Missä aineissa parhaimmat numerot, missä huonoimmat numerot?

Mitä vanhemmat tekevät?

Kuka koulussa on kaveri? Onko eri kaverit vapaa ajalla?

Millaisen kaverin haluaisit? (Jos luokkaan tulisi esim. uusi oppilas...)

Oletko mielestäsi huono vai hyvä koulussa?

Missä huono, missä hyvä?

Oletko hyvä, koska teet paljon töitä?

Paljonko kulutat aikaa läksyihin?

Pitääkö poikien olla koulussa hyviä?

Haittaako jos on huono?

Onko kaverisi hyviä vai huonoja koulussa?

Missä kouluaineissa pojan pitää olla hyvä?

Minkälainen poika/tyttö on koulussa suosittu?

Minkälainen poika/tyttö ei ole koulussa suosittu?

Minkälainen tyttö/poika pärjää/ei pärjää koulussa?

Toimiiko tytöt koulussa eri tavalla kuin pojat?

Ovatko tytöt tunneilla/välitunneilla/ruokailussa eri tavalla kuin pojat?

Mitäs jos on poika ja ei halua välitunnilla pelata tai ei tykkää yhtään tönimisestä?

Kohteleeeko opettaja sinua eri tavalla kun olet poika? Kohtelisiko eri tavalla, jos olisit tyttö?

Saako poika meikata?

Mitä jos pojalla on pitkät hiukset?

Saako poika pitää koruja? Millaisia?

Miten opettaja kertoi minun tulemisesta tarkkailemaan teidän luokkaa?

Entäs tästä haastattelusta?